



Vanda Lúcia
Rosa Vieira

**Produção e Compreensão de
Interrogativas Parciais em
Crianças com Português Língua
Não Materna**

Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e
Perturbações da Linguagem na Criança, área de
especialização em Educação e Ensino da Língua.

setembro de 2012

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança – Área de Especialização em Educação e Ensino da Língua, realizada sob a orientação científica de Professor Doutor João Costa

DECLARAÇÕES

Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

Setúbal, 27 de setembro de 2012

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O orientador,

Setúbal, 27 de setembro de 2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que comigo se têm cruzado no caminho percorrido até aqui. Sem eles, não me teria tornado em quem me tornei e não teria feito esta dissertação. Agradeço também àqueles com quem ainda não me cruzei, mas com quem ainda me irei cruzar, pois irão fazer parte de um longo caminho ainda a percorrer. A todos: Obrigada.

Mas quero agradecer a alguns em particular:

Ao Professor João Costa, pela orientação científica e pelo constante apoio e incentivo, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

À Escola Chinesa de Lisboa, ao Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves e à CAF da Junta de Freguesia da Penha de França, que tornaram possível a realização deste trabalho.

Às crianças que participaram neste estudo, pelo seu entusiasmo durante a realização das tarefas.

À minha família, pela amizade e pelos aconselhamentos sempre pertinentes e valiosos.

Aos amigos que, de diversas maneiras e em diferentes momentos, me apoiaram e facilitaram esta caminhada.

Ao João, pela cumplicidade e paciência demonstradas.

À Dini, pela alegria que me transmitiu (e me transmite) nos momentos de maior desânimo.

A todos os que contribuíram de alguma forma para a realização desta investigação.

Obrigada!

RESUMO

Produção e Compreensão de Interrogativas Parciais em Crianças com Português Língua Não Materna

Vanda Lúcia Rosa Vieira

Este estudo tem como principal objetivo analisar a produção e a compreensão de interrogativas parciais de sujeito (IS) e de objeto (IO) em crianças com Português Língua Não Materna (PLNM).

Neste estudo participaram dois grupos de controlo: grupo de controlo 1 – resultados de Cerejeira (2009) - composto por 60 crianças aprendentes de Português L1, com idades compreendidas entre 3;2 e 5;11 anos; grupo de controlo 2 - composto por 20 crianças aprendentes de Português L1 com idades compreendidas entre 6;7 e 10;8 anos. O grupo de estudo foi composto por 5 crianças com Mandarim L1; uma criança com Neerlandês L1 e uma criança com Russo L1. O grupo PLNM revelou uma média de idade igual a 8,3 anos.

Para testar a produção e compreensão de interrogativas parciais utilizaram-se testes adaptados por Cerejeira (2009), partindo de vários testes desenvolvidos por Naama Friedmann e Maria Teresa Guasti. A produção de interrogativas parciais foi testada através de um teste de eliciação de interrogativas de sujeito e de objeto Q-leve (com verbos semanticamente reversíveis e irreversíveis). Para a compreensão de interrogativas parciais foram aplicados dois testes de identificação de imagens. Foi utilizado um teste para avaliar a compreensão de interrogativas de sujeito e de objeto Q-leve (com verbos semanticamente reversíveis e irreversíveis) e utilizou-se outro teste para avaliar a compreensão de interrogativas de sujeito e de objeto D-linked (com verbos semanticamente reversíveis).

Os resultados dos testes de produção sugerem existir assimetrias entre IS e IO, com pior desempenho em interrogativas de objeto e em contexto de reversibilidade. Tal verificou-se, também, nos resultados dos dois grupos de controlo. Os resultados dos testes de compreensão sugerem a existência de uma assimetria entre interrogativas Q-leve e interrogativas D-linked, com pior desempenho nas últimas. Em ambas as tarefas de compreensão o grupo PLNM revelou um desempenho inferior ao do grupo de controlo da sua faixa etária.

Cruzando os dados das crianças com PLNM com os dados das crianças com Português Europeu (PE) L1, supõe-se que pelo menos alguns dos processos assumidos em L1 também se encontram em L2 e que as dificuldades encontradas ao nível das interrogativas se devam a questões de processamento. Foram encontradas evidências de acesso à Gramática Universal (GU).

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua Não Materna; Produção; Compreensão; Interrogativas Parciais; Aquisição.

ABSTRACT

Production and Comprehension of Wh-questions by Children acquiring Portuguese as a foreign language

Vanda Lúcia Rosa Vieira

The main goal of this study is to analyze the production and comprehension subject and object of wh-questions by children acquiring Portuguese as a foreigner language.

Two control groups participated in the study: control group 1 – results from Cerejeira (2009) – included 60 children acquiring Portuguese as their L1, aged between 3;02 and 5;11; control group 2 – this group included 20 children learning Portuguese as their L1, aged between 6;07 and 10;08. The Portuguese L2 study group included 5 Mandarin speaking children, one Dutch speaking child, and one Russian speaking child. The mean age of the L2 group was 8;3.

In order to test the production and comprehension of wh-questions, we used the tests adapted in Cerejeira (2009) for European Portuguese. These were adaptations of several tests developed by Naama Friedmann and Maria Teresa Guasti. The production of wh-questions was tested through an elicitation procedure for subject and object bare wh-questions (with semantically reversible and irreversible verbs). For the comprehension of wh-questions, two picture selection tests were used. One aimed at assessing the comprehension of subject and object bare wh-questions (with semantically reversible and irreversible verbs), and another test was used to assess the comprehension of subject and object D-linked wh-questions (with semantically reversible and irreversible verbs).

The results of the production tasks suggest that there is an asymmetry between subject and object wh-questions, with poorer performance on object questions in reversible contexts. This was observed also in the results of the two control groups. The results of the comprehension tasks reveal an asymmetry between bare and d-linked questions, with poorer performance on the latter. In both comprehension tasks, the L2 group had a poorer performance than the control group matched for age.

Comparing the data by L2 children with L1 children, we suggest that at least some of the processes assumed to play a role in L1 development are also found in L2 and that the difficulties found in wh-questions are due to general processing issues. Globally, evidence was found for UG access.

KEYWORDS: Portuguese as a foreigner language; Production; Comprehension; Wh-questions; Acquisition.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: Definição da problemática	3
I.1. Questões orientadoras	3
I.2. Objetivo geral	3
I.3. Objetivos específicos	3
I.4. Contribuições	4
Capítulo II: Enquadramento teórico	5
II.1. Aquisição da componente sintática da linguagem	5
II.2. As interrogativas em Português Europeu	10
II.2.1. Propriedades das interrogativas em Português Europeu	11
II.2.2. Interrogativas de sujeito e de objeto em Português Europeu	12
Capítulo III: Aquisição de L2	15
III.1. Breve balanço quanto à situação de aquisição de L2 em Portugal em contexto escolar	17
III.2. A importância da aquisição de uma L2	22
III.3. Estudos anteriores sobre a aquisição de L2	22
III.4. Aquisição de L2 e de L1: diferenças e semelhanças	23
III.4.1. O fator idade na aquisição de L2	24
III.4.2. A importância da transferência de L1 na aquisição de L2	26
III.4.2.1. Gavruseva (1998)	28
III.4.2.2. Grodin & White (1996)	31
III.4.3. Estabelecimento de uma sequência na aquisição de L2	32
III.4.4. Análise global	33
III.5. A importância do <i>input</i> linguístico na aquisição de L2	34
Capítulo IV: Metodologia	37
IV.1. Grupos de Teste	37

IV.1.1. Grupo de Cerejeira (2009)	37
IV.1.2. Grupo de crianças aprendentes de Português Língua Não Materna	38
IV.1.3. Grupo de crianças aprendentes de Português Língua Materna	38
IV.1.4. Análise global	39
IV.2. Procedimentos	39
IV.3. Instrumentos	40
IV.3.1. Teste de produção (teste 1)	40
IV.3.2. Testes de compreensão	42
IV.3.2.1. Teste 2	42
IV.3.2.2. Teste 3.	43
Capítulo V: Resultados	46
V.1. Descrição dos resultados	46
V.1.1. Produção de interrogativas Q-raiz (tarefa 1)	46
V.1.1.1. Gramaticalidade	47
V.1.1.2. Conformidade com pergunta-alvo	49
V.1.1.3. Transferência de papéis temáticos	51
V.1.1.4. Preenchimento de CP	56
V.1.2. Compreensão de interrogativas Q-leve (tarefa 2)	58
V.1.3. Compreensão de interrogativas D-linked (tarefa 3)	60
V.2. Análise global	62
Capítulo VI: Discussão dos resultados	64
Conclusão	67
Referências bibliográficas	69
Lista de Tabelas e Gráficos	79
Anexo 1: Teste 1	CD
Anexo 2: Teste 2	CD
Anexo 3: Teste 3:	CD

Anexo 4: Ficha de registo do perfil sociolinguístico	CD
Anexo 5: Quadro-resumo dos estudos em L2	CD

LISTA DE ABREVIATURAS

PE – Português Europeu

PLNM – Português Língua Não Materna

PLM – Português Língua Materna

LS – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

IS – Interrogativa(s) de Sujeito

IO – Interrogativa(s) de Objeto

SR – Interrogativa(s) de Sujeito com Verbo Semanticamente Reversível

SI – Interrogativa(s) de Objeto com Verbo Semanticamente Irreversível

OR – Interrogativa(s) de Objeto com Verbo Semanticamente Reversível

OI – Interrogativa(s) de Objeto com Verbo Semanticamente Irreversível

ISV – Inversão Sujeito-Verbo

GU – Gramática Universal

CP – Sintagma Complementador

TRL – Teoria da Regência e da Ligação

PM – Programa Minimalista

FF – Forma Fonológica

FL – Forma Lógica

LAD – *Language Acquisition Device*

MPP – Modelo de Princípios e Parâmetros

PPA – Princípio de Projeção Alargada

IP/[SFlex] – Sintagma flexional

VP – Sintagma Verbal

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente estudo é analisar e comparar a produção e a compreensão de interrogativas –Q de sujeito (IS) e de objeto (IO) em contexto de aquisição de Português Europeu (PE) como língua materna com a produção e compreensão de interrogativas –Q em crianças que possuem o Português como L2. Importa aqui referir que esta aquisição de L2 já foi previamente feita, não estando a acontecer no momento. Foi desenhado um estudo experimental e descritivo para analisar o desempenho do grupo de crianças com Português em L2 e compará-lo com desempenho do grupo de crianças com Português em L1 (utilizado em Cerejeira, 2009).

A escolha e pertinência deste tema prende-se com a necessidade de perceber se a aquisição das interrogativas em L2 envolve o mesmo processo do que em L1, bem como se os padrões de desenvolvimento são idênticos. Para além disso, prende-se também com a necessidade de perceber se as dificuldades com as interrogativas se relacionam com questões de desenvolvimento ou de processamento, assim como se há acesso a GU no processo de aquisição de L2. Estes têm sido temas de debate por vários autores e até à data são objeto de alguma controvérsia.

Importa referir que, em Português Europeu, o elemento interrogativo pode não se encontrar em posição inicial, podendo ocorrer na sua posição de base (i) ou todo o grupo se pode mover, caso o elemento interrogativo integre um grupo preposicional (ii). No entanto, tal não ocorre em todas as línguas, como, por exemplo, no mandarim, em que não existe movimento sintático QU.

- i) *O João viu quem?*
- ii) *A quem ofereceste o gelado?*
Ofereceste o gelado a quem?

Metodologicamente, foi efetuada uma réplica do estudo realizado por Cerejeira em 2009, tendo sido utilizados dois testes para analisar a compreensão (teste 1 e 2) e um teste para a produção (teste 3) de interrogativas.

Em termos estruturais, o trabalho está organizado da seguinte forma: Capítulo I: Definição da Problemática – serão apresentadas de forma detalhada as questões orientadoras, o objetivo geral e os objetivos específicos que estão na base de todo o trabalho de pesquisa; Capítulo II: Enquadramento teórico – será aqui apresentada uma exposição teórica acerca da componente sintática envolvida na temática abordada; Capítulo III: Aquisição de L2 – será feito um breve balanço quanto à aquisição de L2 em contexto escolar em Portugal, bem como sobre a importância da mesma; serão ainda apresentados os principais estudos anteriores relativos a esta temática, bem como as principais diferenças e semelhanças na aquisição de L1 e de L2. Capítulo IV: Metodologia – será aqui referida a metodologia utilizada para o estudo; Capítulo V: Resultados – serão apresentados os resultados para todas as condições estudadas; Capítulo VI: Discussão dos Resultados – Será apresentada a discussão dos resultados do ponto de vista teórico. Em anexo consta um CD-rom com um exemplar da presente dissertação, com um exemplar dos testes de produção e compreensão e as respetivas folhas de registo.

Capítulo I: Definição da problemática

Estudos têm sugerido que a aquisição de uma língua segunda nem sempre segue um processo semelhante relativamente à aquisição de uma L1, tal como nos indica Schwartz (1992). Nesse sentido, no presente capítulo serão definidas as linhas orientadoras e os objetivos propostos para o estudo que se apresenta, assim como as contribuições futuras dos resultados obtidos.

I.1 Questões orientadoras

As questões orientadoras deste estudo são as seguintes:

A aquisição de interrogativas em L2 envolve o mesmo processo do que em L1?

Os padrões de desenvolvimento são idênticos?

Há acesso a GU no processo de aquisição de L2?

As dificuldades com interrogativas relacionam-se com questões de processamento?

I.2 Objetivo geral

O estudo tem como principal objetivo analisar a produção e compreensão de interrogativas –Q raiz de sujeito e de objeto em contexto de aquisição L1 e L2.

I.3 Objetivos específicos

Os objetivos específicos do estudo são:

- 1) Testar a existência de assimetrias na produção e na compreensão de IS e de IO, com verbos agentivos semanticamente reversíveis e irreversíveis, em contexto de aquisição de L1 e de L2.
- 2) Para as crianças com L2: especular sobre a natureza das diferenças de aquisição das interrogativas.

I.4 Contribuições

O processo de aquisição de uma L2 tem sido considerado uma temática de alguma pertinência e atualidade científica na área da Linguística, tal como se pode verificar em Vieira (2006). No entanto, os estudos realizados para esta temática ainda geram alguma controvérsia entre autores quanto às assimetrias que subjazem à aquisição de uma língua materna e de uma língua segunda.

Na sequência dos estudos que têm sido realizados, pretende-se que este trabalho contribua para uma melhor caracterização da aquisição das interrogativas nos seus aspetos sintáticos. Por outro lado, pretende-se que este estudo contribua com informação que fundamente, no Português Europeu e com evidências práticas, o nível de desempenho sintático na compreensão e produção de interrogativas de sujeito (IS) e de objeto (IO), em L1 e em L2.

Capítulo II: Enquadramento teórico

Neste capítulo serão abordados os fundamentos teóricos inerentes à aquisição da componente sintática da linguagem. Será, igualmente, descrita a estrutura linguística das frases interrogativas Q-raiz em Português Europeu, bem como os principais fenómenos linguísticos que ocorrem durante o desenvolvimento típico da linguagem na compreensão e produção das mesmas.

II.1 Aquisição da componente sintática linguagem

Na década de 50 surge a perspetiva Inatista da aquisição da linguagem, que surge por oposição à perspetiva Behaviorista de Skinner, a qual fundamentava a aquisição da linguagem na aprendizagem por reprodução de comportamentos verbais adultos. Esta mudança de perspetiva é assinalada pela publicação de Chomsky (1959), em que se defende que o ser humano possui um mecanismo inato, universal e biologicamente determinado, estando a criança predisposta para a aquisição da língua materna, como resultado da exposição natural à língua.

Numa vertente de maturação e de desenvolvimento, o mecanismo biologicamente determinado constitui o *Language Acquisition Device* (LAD), ou seja, Mecanismo de Aquisição da Linguagem, descrito por Chomsky (1965). O mesmo é reformulado em 1981 em termos de Modelo de Princípios e Parâmetros (MPP), que pressupõe um mecanismo de autorregulação na aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança. De acordo com o mesmo, a Gramática é dividida em componentes autónomos, com uma organização e princípios diferentes. Simultaneamente, há uma fixação de valores relativamente aos parâmetros contemplados na Gramática Universal de cada indivíduo, tendo em conta o contexto linguístico em que se insere. Assim, toda a criança adquire um conhecimento completo da sua língua materna estando exposta a um *input* subdeterminado, degenerado e sem evidência negativa. Perante esta questão lógica da aquisição, foi postulada a existência de um dispositivo de aquisição da linguagem, ou seja, as estruturas mentais inatas mediadoras dos princípios e parâmetros universais. De acordo com este mecanismo, é,

pois, possível, a construção de uma competência linguística, partindo dos dados do *input*, isto é, a performance dos falantes da comunidade linguística do adquirente.

Esta proposta teórica alcançou um alto nível de especialização relativamente ao conhecimento da componente sintática da linguagem, sendo que a Teoria da Regência e da Ligação - TRL – (Chomsky, 1981) e o Programa Minimalista – PM – (Chomsky, 1995) correspondem a dois grandes marcos teóricos da análise científica da aquisição da componente sintática da linguagem.

A aquisição da linguagem surge a par da maturação da GU, ou seja, a gramática implícita é restringida por princípios fundamentais, inatos e universais, e, paralelamente, há um conjunto de parâmetros que serão fixados a partir do *input* linguístico, o qual varia consoante a língua.

De acordo com a Gramática Generativa, o LAD e o MPP são denominados de GU, na sua componente de construção teórica que justifica o mecanismo inato da linguagem. Deste modo, pode-se afirmar que a GU é formada pela interação de princípios inatos e de parâmetros, ao nível das suas componentes linguísticas.

De acordo com a TRL, a GU pode ser definida como um sistema de regras (subcomponentes léxico, sintaxe, forma fonética e lógica) e de princípios. Relativamente à subcomponente sintática são definidos diferentes níveis de compreensão frásica sobre uma relação léxico-sintática (componente categorial/estrutura – P e transformacional/estrutura – S). Assim, a estrutura-P, também denominada de “estrutura profunda”, pode ser considerada como o nível abstrato de representação em que os constituintes são gerados, sendo também aí definidas as relações gramaticais e categorias do mesmo. Relativamente à estrutura-S, também denominada por “estrutura de superfície”, pode-se afirmar que esta representa o nível concreto obtido pela aplicação da regra transformacional de movimento (Mova- α) à estrutura-P, ou seja, o resultado da aplicação de Mova- α à estrutura-P é a estrutura-S. De acordo com esta teoria, o *modelo-T* apresenta os diferentes níveis de representação sintática:

(1) Léxico



Estrutura-P



Mova alfa



Estrutura-S



FF



FL

O léxico é a subcomponente segundo a qual são definidas as propriedades de seleção categorial e de marcação temática. Assim, por exemplo, a entrada lexical de um verbo como “oferecer” contém informação sobre o seu estatuto categorial bem como sobre o número e tipo categorial dos elementos que seleciona como seus complementos e sobre os papéis temáticos que atribui aos seus argumentos. Distingue-se, então, entre marcação temática direta e indireta. A primeira corresponde à atribuição de um papel temático pelo verbo aos seus argumentos internos e a segunda à atribuição de papel temático ao sujeito (argumento externo, especificador de V) pelo predicado (verbo+argumentos internos). Deste modo, pode-se afirmar que o papel temático resulta da relação semântica associada aos argumentos de um predador (sujeito; complementos de verbo, nome ou adjetivo). O léxico é projetado em termos do sistema X' em estrutura-P, devendo as suas propriedades ser respeitadas em todos os níveis de análise, de acordo com o Princípio de Projeção (Chomsky, 1981). Pode-se, pois, representar nos níveis sintáticos de estrutura-P, estrutura-S e FL as propriedades de marcação temática de cada item lexical.

Este princípio é reformulado por Chomsky em 1982, no Princípio de Projeção Alargado – PPA - de forma a garantir a existência obrigatória da posição sintática de sujeito, numa perspectiva de estruturação frásica. Assim, de acordo com o PPA, o que

define as estruturas sintáticas são a projeção da estrutura temática e de subcategorização dos itens nucleares do léxico, pelo que a posição sintática de sujeito (IP, ou SFLEX) é obrigatória, independentemente das suas propriedades.

Chomsky define, pois, a existência de componente lexical (VP) e componente funcional (IP, CP) na estrutura frásica, (Chomsky, 1981 e 1986, citado por Ambar 1992). Assim, afirma que na estrutura-P os itens lexicais são gerados na sua posição temática, enquanto que VP é selecionado por um núcleo funcional (IP) que possui informação morfológica de tempo e de concordância. Por sua vez, IP é selecionado por C, ou seja, COMP (especificador). Deste modo, pode-se afirmar que a estrutura frásica é composta por VP, IP e CP, sendo que as representações sintáticas se modificam em função dos movimentos sintáticos, pela regra transformacional *mova- α* , em que α pode ser um núcleo ou uma projeção máxima. É a partir deste movimento que se origina a estrutura-S, na qual se observam níveis de interface entre estrutura-P e a Forma Fonológica (FF) e a Forma Lógica, ou seja, uma interface de representação sintática, entre módulos linguísticos e perceptivo-articulatórios e sistemas cognitivo-conceptuais. Assim, um constituinte ao ser movido (antecedente) deixa um vestígio na sua posição de origem, ou seja, uma categoria co-indexada. De acordo com o Princípio de Projeção Alargada, as propriedades de subcategorização dos itens lexicais (propriedades temáticas de seleção interna e externa) estão presentes em todos os níveis de representação logo, no caso de haver movimento, um vestígio [v_i] tem necessariamente de ocorrer na posição de origem. A configuração sintática na qual um item lexical é inserido é diretamente determinada pelas suas propriedades temáticas. De acordo com Ambar (1992), para a regra *mover- α* gerar uma boa representação da estrutura-S necessita de cumprir restrições impostas por princípios gerais da gramática.

Em 1995 surge o Modelo Minimalista de Chomsky, numa tentativa de ultrapassar as lacunas da TRL e dando origem a uma conceção de construção da frase mais dinâmica. Assim, foram eliminados os níveis de representação, diminuindo a complexidade e redundância da componente sintática. Há uma nova conceção, em que não existem condições que relacionem diretamente as entradas lexicais e os níveis de interface. A sintaxe é encarada como um sistema computacional derivacional, em que se tornam relevantes as interfaces entre as componentes da linguagem, o conceito de economia (Princípio de Economia) e o Princípio de Interpretabilidade Plena, nas construções sintáticas (Raposo, 1999).

O PM considera apenas os níveis de interface de FF e FL. A forma fonológica é o nível de representação linguística que faz a interface com o sistema articulatório-perceptual, enquanto que a forma lógica é o nível de representação linguística que se articula com a interface semântica (conceptual-intencional).

Do ponto de vista da Linguagem, a estrutura sintática passou a ser gerada pelas operações *merge* e *move*, com foco na construção de objetos sintáticos. A primeira destas duas operações é responsável pela conexão binária de elementos, tendo um carácter expansivo e interativo. Opera sobre a forma de *external merge* (gera a estrutura argumental generalizada) e *internal merge* (deriva a estrutura argumental). Enquanto que a primeira funde dois elementos sintáticos independentes (x,y), a segunda ocorre quando os elementos x e y formam um objeto sintático único (xy) através da operação *move*, uma vez que é gerada uma cópia de y, inicial, a qual é fundida na estrutura sintática, obrigando assim à reestruturação dos elementos iniciais.

Os objetos sintáticos podem ser, por um lado, submetidos a *spell-out*, ao nível da interface FF (forma explícita da frase) e, por outro lado, interpretados pela representação semântica que lhes é atribuída (FL). Existindo interface entre os dois níveis, a operação *internal merge* pode ser visível (*overt*) ou não visível (*covert*) para *spell-out*, sendo que no nível FL é sempre *covert*.

De acordo com este modelo, o léxico é entendido como um conjunto de traços, sendo que durante a operação *merge* apenas os traços formais são considerados pela própria natureza do sistema computacional. Assim, o objetivo desta operação será o de identificar e eliminar os traços formais não interpretáveis, os quais não possuem valor específico e que devem obter valor através de um movimento de derivação sintática. Durante a operação de derivação é desencadeado um mecanismo de atração, em que o núcleo do traço não interpretável atrai o sintagma que possui traço interpretável (p.e. [iWH] para [uWH] que está em C). Denomina-se *sonda* o conjunto de traços não-interpretáveis, a qual atrai os sintagmas com os traços interpretáveis (*alvos*) para que, através da operação *Agree*, os traços não-interpretáveis sejam eliminados.

Segundo o PM, qualquer elemento movido na hierarquia sintática deixa uma cópia na sua posição de origem. Os papéis temáticos continuam a assumir grande relevância, sendo neles que se observam os traços de seleção categorial de um item e retirando-se essa função ao léxico.

Deste modo, o papel temático é atribuído ao nível do verbo, o qual, enquanto predicador, possui uma estrutura argumental. A especificação mínima lexical da palavra predicativa é atribuída de acordo com o número e natureza dos seus argumentos. Cada verbo possui propriedades de seleção categorial e seleção semântica dos seus argumentos, isto é, o papel temático atribuído aos argumentos selecionados. Cada argumento tem apenas um único papel temático, assim como cada papel temático tem um único argumento, sendo o papel temático definido pela posição temática que o argumento ocupa em estrutura-P (Ambar, 1992).

De acordo com Duarte e Brito (2003), a estrutura argumental de um verbo pode ser definida em função de, pelo menos, seis argumentos, que assumem papel temático de agente, fonte, experienciador, locativo, alvo e tema. Tendo em consideração o tema debatido ao longo da presente tese, será feita apenas referência aos papéis temáticos de agente e tema.

II. 2. As Interrogativas em PE

Tal como já referido anteriormente, este estudo centra-se nas interrogativas –Q raiz de sujeito e de objeto. Estes dois tipos de interrogativas são caracterizados pela presença de um sintagma –Q inicial, sendo que a sua derivação implica operações diversas, tal como a projeção de um domínio periférico (CP), o movimento do sintagma-Q através de movimento A-barra, a subida do verbo finito para C° (ou a introdução de *é que*) e a transferência de papéis temáticos. Estas propriedades, as quais não são consensuais, conforme será discutido posteriormente, constituem, pois, um bom domínio de estudo, não só em termos de sintaxe teórica, como também em termos de aquisição da linguagem. Na secção II.2.1 será apresentada uma breve caracterização geral das propriedades das interrogativas em PE. Na secção II.2.2 será feita uma breve descrição das interrogativas sujeitas a análise no presente trabalho, bem como uma breve caracterização dos mecanismos sintáticos subjacentes às mesmas.

II.2.1. Propriedades das Interrogativas em Português Europeu

Na Língua Portuguesa, as frases do tipo interrogativo podem ter funções pragmáticas distintas, tal como um pedido de informação (i) ou de ação (ii), correspondendo a uma formulação de pergunta. Com este tipo de frase pretende-se, normalmente, que seja fornecida uma informação de que não se dispõe.

- i) *Que horas são?*
- ii) *Fechas a janela?*

As interrogativas diretas (iii) podem ser frases simples, sem subordinação, enquanto que as interrogativas indiretas (iv) são orações subordinadas substantivas completivas.

- iii) *Comeste a sopa?*
- iv) *O João perguntou [se comeste a sopa].*

As frases interrogativas podem ser classificadas segundo o tipo de resposta que se espera obter. Assim, são interrogativas totais as que são passíveis de obter uma resposta afirmativa ou negativa (v). Na resposta afirmativa, pode eliminar-se o sim e na resposta negativa, o não pode ser reforçado.

- v) *Gostas de gelado de morango?*
- *Sim, gosto/- Gosto.*
- *Não, não gosto*

São interrogativas parciais as frases em que a interrogação recai sobre um dos constituintes interrogativos. A interrogação é formulada através de elemento interrogativo [determinante (vi), pronome (vii), quantificador (viii) ou advérbio (ix)].

- vi) *Que gelado queres?*
- vii) *Quem é que o João viu ontem?*
- viii) *Quantos comeste?*
- ix) *Quando é que o João viu a Maria?*

As interrogativas parciais caracterizam-se pela presença de um elemento interrogativo, o qual pode não se encontrar em posição inicial, podendo ocorrer à direita (x).

- x) *O João viu quem?*

Quando o elemento interrogativo integra um grupo preposicional, todo o grupo se pode mover (xi).

- xi) A quem ofereceste gelado?
Ofereceste gelado a quem?

II.2.2. Interrogativas de sujeito e de objeto em PE

Este trabalho tem o seu foco na aquisição das interrogativas parciais, as quais se caracterizam pela presença de um constituinte interrogativo (pronomes interrogativos, de acordo com a terminologia da gramática tradicional), responsável pela marcação do foco da interrogação (Mateus *et al*, 2003). No caso deste trabalho, serão abordadas interrogativas em que o constituinte interrogativo, ou sintagma-Q, corresponde a um pronome de sujeito ou de objeto.

Nas interrogativas em geral, e nas interrogativas de sujeito e de objeto, mais especificamente, o constituinte-Q pode ser mais ou menos ligado discursivamente (Pesetzky, 1987). Assim, pode-se afirmar que um constituinte-Q não discursivamente ligado corresponde a um quantificador isolado de material lexical foneticamente realizado, isto é, a um constituinte-Q leve (Ambar, 1992), por exemplo, *quem, o que*. Por outro lado, um constituinte-Q discursivamente ligado é formado por um quantificador interrogativo e por um nome foneticamente realizado – por exemplo: *que menina*. De acordo com a terminologia de Pesetzky (1987), são denominadas de interrogativas *d-linked*, as interrogativas que são formadas por este tipo de constituinte.

Pretende-se, igualmente, que o presente estudo se foque nas construções frásicas em que o sintagma-Q se encontra deslocado para uma posição da periferia esquerda da frase, o que é tradicionalmente designado por movimento-Q (*wh-movement*). Este movimento pode ser considerado curto (movimento local para CP da oração menor que contém o constituinte em estrutura-P) ou longo (movimento não local para CP de uma oração diferente da oração menor que possui esse constituinte em estrutura-P), Raposo (1992).

Neste estudo aqui apresentado o trabalho centra-se sobre o movimento curto do constituinte-Q, o qual se move para a posição de especificador de C [Spec, CP], isto é, para uma posição não argumental (i.e. A-barra). Assim, neste trabalho, parte-se do princípio de que tanto as interrogativas de sujeito (IS) como as de objeto (IO) implicam

o movimento do constituinte-Q para uma posição de [Spec, CP]. De acordo com estas construções, o sintagma-Q sofre um movimento desde a sua posição de base (de argumento interno do verbo (IO) ou de sujeito (IS)) para a posição de [Spec, CP], deixando, assim, um vestígio co-indexado (ou uma cópia, segundo a terminologia minimalista), na sua posição de origem.

Importa salientar que tanto as IS como as IO envolvem a transferência de papéis temáticos. De referir, ainda, que a componente temática da gramática implica que um qualquer predicado atribua papéis temáticos aos seus argumentos. Deste modo, de acordo com o critério temático, um argumento só pode receber um papel temático e um mesmo papel temático só pode ser atribuído a um argumento, ou seja, por exemplo, o sujeito de um verbo transitivo direto (argumento externo do verbo) recebe o papel temático de agente através de marcação temática indireta, enquanto o objeto direto (argumento interno) recebe o papel temático de tema através de marcação- θ direta. Este facto leva, assim, a uma interpretação semântica semelhante em todos os níveis sintáticos, visto que quando um constituinte é movido, deixa na sua posição de origem um vestígio co-indexado.

Nas línguas SVO, como é o caso do PE, o que acontece nas frases simples é que o objeto se encontra numa posição hierárquica que o coloca adjacente-à-direita do verbo e o papel temático de tema é atribuído ao argumento que se encontra nessa posição. Por sua vez, o sujeito, encontra-se numa posição hierárquica que o coloca adjacente-à-esquerda do verbo e o papel temático de agente é atribuído ao argumento que se encontra nessa posição (cf. *The Uniformity of Theta Assignment Hypothesis*, Baker 1997). Assim, uma transformação gramatical, por exemplo numa IS ou numa IO, envolve a cópia de um constituinte para outra posição na frase, assim como a substituição do material deslocado por um vestígio, na posição de base. Esse vestígio, apesar de foneticamente silencioso, constitui uma categoria sintática ativa, tendo como principal função estabelecer uma ligação com o seu antecedente, sendo responsável pela transferência de papéis temáticos (atribuídos a posições canónicas). Por exemplo, em (xii) o papel temático de tema é atribuído pelo verbo *beijar* ao constituinte situado à sua direita (=t), na versão base desta construção. A transmissão do papel temático é, assim, assinalada pelo índice mútuo partilhado pelo vestígio e pelo seu antecedente *que menina* (cf. Grodzinsky, 2000):

xii [*que menina*]_i é que a mãe está a beijar *ti* ?

Apesar da transferência de papéis temáticos ser comum às IS e às IO, há algo que as distingue. Assim, as segundas implicam uma alteração na ordem canónica dos constituintes, bem como o fenómeno de inversão sujeito-verbo (ISV) como consequência da subida do verbo para C (movimento V-*to*-C).

Capítulo III: Aquisição de L2

Nestes últimos anos, tem-se vindo a revelar uma realidade cada vez mais frequente nas nossas escolas e jardins-de-infância: a presença de crianças para quem o Português é uma Língua Segunda¹.

Grande parte dos estudos existentes na área da Aquisição da Linguagem tem vindo a debruçar-se sobre falantes que dominam, usam ou aprendem uma única Língua. Contudo, de acordo com Silva (2005), tais falantes constituem uma minoria, uma vez que vários estudos indicam (ver, por exemplo, Calvet, 1999; Faraco, 2008; Jorge, 2008) que a maioria das pessoas usa várias Línguas, não só em países multilingues como a Suíça ou o Canadá, como também em países aparentemente monolingues, como é o caso de Portugal.

Esta questão veio ganhar particular atualidade ao assistir-se, em Portugal, a um esforço de introdução, ao nível do 1º Ciclo de escolaridade, do ensino de uma Língua Estrangeira (a inglesa), ainda que a título extracurricular e de forma gradual.

Importa referir aqui que a aquisição de uma L2 é considerada diferente do conceito de bilinguismo, o qual é definido como a exposição simultânea a duas línguas desde o nascimento² ou desde cedo (ver Meisel, 2004 e Unsworth, 2005 para uma revisão da literatura recente relativa à aquisição de uma L2). O conceito de aquisição de uma L2 é normalmente utilizado para referir os adquirentes em que a primeira exposição à Língua segunda ocorre depois de as bases da gramática da L1 estarem adquiridas³. Existem apenas alguns estudos empíricos que referem a linha de separação que existe entre estes dois tipos de aquisição. Contudo, McLaughlin (1978) aponta a

¹ Importa aqui referir a diferença entre Língua Segunda (LS) e Língua Estrangeira (LE): Segundo Stern (1983), o termo LS deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico.

² São casos típicos de crianças que cresceram bilingues, aquelas cujos pais são de nacionalidades diferentes (cujo pai fala com ela num idioma e a mãe noutro) ou aquelas cujos pais emigraram para um país de língua diferente (falando a criança uma língua em casa e usando outro idioma no seu quotidiano).

³ Por outras palavras, os adquirentes de uma língua segunda são classificados de acordo com o momento em que a aquisição da L2 se inicia.

idade de três anos para que a aquisição da Língua materna seja estabelecida. No entanto, de acordo com Lakshmanan (1995), provavelmente tal é demasiado cedo, uma vez que nem todas as propriedades de uma Língua estão adquiridas nesta idade. No presente estudo, assume-se a idade de quatro anos. Nesta idade, é possível ter adquiridos a maioria dos princípios gramaticais da língua materna (e.g. Goodluck 1986; Guasti 2002).

Schwartz (1992) argumenta que a aquisição de uma L2 em crianças é conduzida pela GU (baseado na evidência de que os jovens aprendentes de uma segunda língua são geralmente melhor sucedidos do que os aprendentes adultos).

De referir, ainda, que, se a aquisição de uma L2 é definida de acordo com a idade da criança na sua primeira exposição à língua, outro fator relevante neste trabalho é a idade da criança aquando da realização dos testes.

Ainda que haja a assinalar diferenças consideráveis entre a aquisição de L1 e de L2, algumas investigações realizadas apontam para a proximidade entre os dois processos: não sendo precisamente idênticos⁴, apresentam paralelismos evidentes, como parece demonstrar o facto de os falantes de L2 apresentarem produções semelhantes às produzidas por falantes nativos⁵ ou manifestarem a capacidade de compreender e processar uma L2 antes de se exprimirem nesse mesmo idioma, tal como os falantes monolíngues.

Uma diferença significativa consistirá, porventura, no facto de os falantes de L2, por definição, terem já acesso a uma primeira língua. Nesse sentido, estão mais

⁴ Cook (2001) sintetiza de forma brilhante este risco em que incorremos, o de subordinar a avaliação de L2 em função do falante nativo desta enquanto L1: *"Useful as it may be to compare apples with pears, apples inevitably seem to make poor pears, just as it is persistently claimed that L2 learners make poor native speakers"*. [*"Por muito útil que seja comparar maçãs com peras, as maçãs inevitavelmente darão sempre fracas peras, da mesma forma como é persistentemente defendido que os aprendentes de L2 darão maus falantes nativos"*.]

⁵ Um exemplo possível encontra-se numa das situações de bilinguismo com maior representatividade em Portugal (ainda que com uma localização mais específica na zona sul do país): a situação dos falantes que, a par do Português, utilizam o crioulo de Cabo Verde. Ainda que se possa pensar que erros de concordância como o verificado em *"esses menino"* possam ser imputados à *"transferência"* desta regra morfosintática do crioulo para o Português, a verdade é que se observa igualmente, em crianças monolíngues em fases iniciais do processo de aquisição, produções como *"dois boneco"* ou *"outra meninas"* (Cf. Costa & Santos, 2003).

“preparados”, uma vez que desenvolvem uma percepção da funcionalidade da linguagem que constitui um elemento facilitador para a aquisição de uma L2.

De referir, ainda, o facto de a investigação recente na área da aquisição de Segunda Língua ter vindo a demonstrar que as propriedades sintáticas de uma Língua serem mais fáceis de adquirir do que propriedades que estão na interface entre a sintaxe e outros módulos da gramática como, por exemplo, a semântica, ou outros domínios cognitivos como, por exemplo, a pragmática (Hipótese da Interface – Sorace & Filiaci, 2006).

Será apresentado, de seguida, um breve balanço sobre a situação de aquisição de L2 em contexto escolar. Segue-se uma pequena motivação para o estudo da aquisição de uma L2 e a sua relevância para a investigação no campo da aquisição de uma língua (L1 e L2), bem como os vários fatores que a podem influenciar.

III.1. Breve balanço quanto à situação de aquisição de L2 em Portugal em contexto escolar

De acordo com o que se pôde apurar, o último estudo realizado em Portugal de carácter mais abrangente em torno desta temática e levado a cabo no universo escolar diz respeito ao documento “*Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna*”, que data de Janeiro de 2003, sendo da responsabilidade do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação. Sendo que existe, já, um desfasamento temporal relativamente a este documento, é de supor (dada a ausência de dados mais recentes) que a situação atual se mantenha relativamente inalterada. Importa referir que este diagnóstico diz respeito ao ano letivo de 2001/2002 na rede pública, tendo sido efetuado mediante inquérito por questionário e tendo permitido identificar 17535 alunos na situação de Português Língua Não Materna e cerca de 230 Línguas diferentes. Destas destacaram-se, por ordem decrescente do número de falantes, o crioulo, o romani e o francês. Contudo, esta distribuição não ocorre de forma uniforme, quando comparados os dados relativos às diferentes Direções Regionais de Educação de Portugal Continental. Assim, se na DREL e na DREAlg o crioulo aparece claramente destacado relativamente às restantes L2, na DREA, na DREC e na DREN a Língua

predominante parece ser, respetivamente, o Romani, o Francês ou outras não especificadas. A avaliação realizada ao nível de domínio da Língua Portuguesa nestes alunos permitiu concluir que *“são os alunos de línguas maternas como o russo, o ucraniano e o mandarim que registam maiores dificuldades do domínio da língua portuguesa. Os alunos cuja língua materna é o gujarati são os que revelam uma maior percentagem de satisfatórios.”* (DEB, 2003).

Outros projetos têm procurado, desde essa data⁶, atualizar os dados disponíveis relativamente à realidade sociolinguística existente nas nossas escolas, assim como disponibilizar modelos de orientação e materiais de apoio, sensibilizando simultaneamente para a riqueza do multilinguismo na escola. De entre estes salienta-se, por deles se ter conhecimento:

. O Projeto *“Diversidade Linguística na Escola”*, desenvolvido pelo ILTEC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional) sob a coordenação de M^a Helena Mira Mateus, Glória Fisher e Dulce Pereira e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Este projeto cingiu-se à Área Metropolitana de Lisboa, tendo-se iniciado com a elaboração de um inquérito (de modo a se proceder ao levantamento das línguas maternas envolvidas), ao qual responderam cerca de 400 escolas, conseguindo-se, assim, um resultado de 74 595 alunos inquiridos. Foi feita uma análise dos dados e procurou-se estabelecer, paralelamente, o quadro linguístico em que as diferentes línguas em questão se filiam. De acordo com essa informação, foram selecionadas três escolas mais representativas, junto das quais se procedeu à recolha de produções orais e escritas de alunos do 2º, 4º e 6º anos de escolaridade, para constituição de um *corpus*. A análise desse *corpus* funcionou como alavanca para a criação de estratégias, visando o desenvolvimento da proficiência linguística destes alunos. De igual modo, com o final do projeto em 2007 foi elaborado um documento final sobre as competências básicas a desenvolver na aprendizagem do Português enquanto língua não materna.

⁶ Assinalam-se aqui apenas os projetos posteriores ao ano de 2000. Para informações relativas ao período considerado até 2000 veja-se, nomeadamente, Amendoeira & Ribeiro (2000), que apresenta uma listagem bastante significativa de indicações documentais sobre Português L2 e de materiais didáticos para aplicação nesta área.

. O Projeto *“Sintaxe e Morfologia da Aquisição de L2”*, em que estiveram envolvidos membros de uma linha de Investigação do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, sob a coordenação de Ana Maria Madeira e com financiamento atribuído pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Este projeto pretendeu dar continuidade aos trabalhos já iniciados na área da aquisição da Língua Portuguesa enquanto L2, questionando o tipo de interação que ocorre entre as componentes morfológica e sintática da gramática. Assim, este projeto propôs-se analisar um conjunto de fenómenos linguísticos cujas propriedades evidenciam uma relação mais estreita entre morfologia e sintaxe. Sendo baseado em diferentes tipos de dados (de produção espontânea escritos e orais, de produção elicitada ou ainda de juízos de aceitabilidade), os grupos de informantes foram constituídos por falantes de Português como L2 e falantes de diferentes línguas maternas, incluindo tanto línguas em que estas propriedades morfológicas e sintáticas são semelhantes às do Português, como ainda línguas em que estas propriedades diferem.

. o Projeto *Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal* (2005-2007), sob coordenação de Maria Helena Ançã – projeto financiado pela FCT e pelo POCI 2010 e participado pelo fundo comunitário FEDER.

Foi objetivo deste estudo analisar as atitudes de não nativos face à Língua Portuguesa, cruzando a importância dada pelos mesmos à aprendizagem do Português, com a relação entre domínio da língua e integração social. Para esse efeito, foram escolhidas três comunidades, com expressão em Portugal, pertencentes a “gerações migratórias” distintas: a cabo-verdiana, a ucraniana e a chinesa. A metodologia de investigação adotada foi de natureza descritiva, pretendendo compreender e interpretar dados da realidade social e escolar, neste caso, os novos públicos, as suas motivações, crenças e atitudes, através dos seus discursos. Nesta conformidade, os instrumentos de recolha centraram-se num questionário (175 sujeitos) e em entrevistas complementares (10), realizadas em Aveiro e Lisboa (cidade e margem sul do Tejo) em ambiente natural, num contacto muito próximo entre entrevistador e entrevistado.

Esta investigação veio questionar uma ideia de monoculturalismo e de monolingüismo, cujos contornos se tornaram mais esbatidos nas últimas décadas.

. o Projeto *Investigação e Ensino da Língua Portuguesa* (2007/2008-2008/2009) correspondeu à medida 7 do Plano Estratégico para o Ensino do Português, da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação.⁷

Mediante a congregação das atividades de pesquisa, reflexão teórica, prática letiva e regulação de processos de aprendizagem, o projeto visava avaliar os efeitos, na qualificação do ensino do Português, da implementação monitorizada de percursos metodológicos delimitados no tempo e incidentes em competências pré-definidas. Integrava o ensino do Português Língua Materna (PLM) e do Português Língua Não Materna (PLNM)⁸ com uma dinâmica de funcionamento globalmente comum aos dois domínios: (i) agregação de professores por polos, em trabalho oficial semanal, com realização de seminários quinzenais/mensais com a coordenadora de cada domínio; (ii) articulação entre o trabalho de professores aplicadores (autores e executores dos desenhos metodológicos, com redução de carga letiva) e professores cooperantes (apenas executores, sem redução de carga letiva). O trabalho realizado no âmbito do PLNM não contou com nenhum levantamento prévio, quantitativo ou qualitativo, de alcance nacional ou regional, respeitante à presença e níveis de desempenho de alunos estrangeiros em escolas portuguesas; o universo de alunos envolvidos no estudo era acentuadamente heterogéneo⁹ (9 nacionalidades, 3 grupos de nível, períodos de permanência no país que oscilavam entre os dois meses e os 7 anos, 4 áreas geográficas das escolas de acolhimento); finalmente, os tempos de lecionação variavam entre duas sessões semanais de 45m, uma sessão semanal de 90m e três sessões semanais de 90m. Durante o ano letivo de 2008/2009 foram produzidos quatro planos de intervenção que visaram as seguintes questões de investigação: *Qual é o grau de retenção em memória do vocabulário usado numa interação comunicativa padronizada? A aquisição da*

⁷ Toda a documentação e produtos relativos ao IELP/PLNM estão disponíveis em <http://moodle.dgidec.min-edu.pt> > Português Língua Não Materna > Investigação e Ensino da Língua Portuguesa.

⁸ As atividades de PLM foram realizadas nos dois anos letivos; as de PLNM foram-no apenas durante o ano letivo de 2008/2009

⁹ A tarefa de recrutamento de professores (e, por conseguinte, de alunos) não pôde ter em conta nenhum critério prévio de seleção, com vista à conjugação de perfis dos elementos envolvidos, dado que não existe nenhuma base de dados que permita aceder aos contactos de professores que habitualmente lecionam PLNM e porque, de entre os professores contactados, apenas dez aceitaram colaborar.

flexão nominal/concordância de género e número em contexto de ensino formal impõe-se aos usos espontâneos em que este mecanismo é requerido? Que reflexos resultam da exposição repetida a input visual e linguístico nas produções escritas e orais dos aprendentes no que toca a itens lexicais recém-adquiridos? Que especificidades estão implicadas na aquisição do léxico de especialidade?

Os resultados apresentados neste projeto podem fundamentar a necessidade de implementação de um estudo teórico-prático destinado a atestar os reflexos do desenvolvimento das competências de leitura e escrita no modo de expressão oral. Os mesmos dados tornam pertinente a testagem da hipótese da lenta aquisição do sistema flexional ser atribuível ao fenómeno de fossilização, por contraposição com a explicação fundada em aspetos de ordem sociocultural.

. o Projeto-piloto *Bilinguismo e Aprendizagem de Português L2 e Sucesso Educativo na Escola Portuguesa* que se encontra em desenvolvimento no ILTEC, com financiamento e apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, tendo como coordenadoras Maria Helena Mira Mateus, Dulce Pereira e Luísa Solla.

Este projeto resulta da experiência de trabalho adquirida e da aprendizagem feita com o projeto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (já antes referido), tendo levado a equipa a investigar mais no âmbito do ensino do Português em contexto linguisticamente heterogéneo. Assim, pretende-se, com este projeto, conhecer melhor e analisar criticamente o contexto de diversidade linguística da escola portuguesa e desenvolver estratégias e materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna (L2). De referir que este projeto contempla duas partes separadas, mas convergentes: a criação e aplicação de estratégias e materiais conducentes ao sucesso educativo dos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM); a implementação do ensino bilingue Português-Crioulo de Cabo Verde numa turma bilingue na escola portuguesa. Este projeto encontra-se, ainda, a decorrer.

III.2. A importância da aquisição de uma L2

Conforme já referido anteriormente, este trabalho tem como um dos seus objetivos perceber se a aquisição de uma L2 e de uma L1 envolvem os mesmos processos. Na verdade, pensa-se que a investigação acerca da aquisição de uma L2 poderá ajudar a perceber o Período Crítico de aquisição de uma L1, assim como avaliar algumas teorias sobre a aquisição de uma L1. De facto, a comparação entre a aquisição de um L2 e de uma L1 tem sido particularmente fértil em abordagens para avaliar a aquisição de L1 que envolvem algum elemento de maturação. Contudo, vários pesquisadores (e.g. Haznedar & Schwartz, 1997; Henry & Tangney, 1996; Ionin & Wexler, 2002; Park, 2000; Prévost, 2003; Schwartz, 2004) têm argumentado que os padrões de desenvolvimento envolvidos na aquisição de L1 e explicados fazendo recurso à maturação, não devem ser dedicados à aquisição de L2, quando esta está além do ponto relevante maturacional.

Os testes existentes relativos ao período crítico de aquisição de L1 são, felizmente, poucos, sendo restritos a alguns casos em que a exposição a uma língua materna não ocorreu durante os primeiros anos de vida (ver e.g. Fromkin, Krashen, Curtiss, Rigley & Rigley (1974) com Genie, Lane (1976) com o “*rapaz selvagem de Aveyron*” e Emmorey (2002) com aprendentes com deficiência mental).

Os dados relativos à aquisição de uma L2 podem, assim, ajudar à compreensão da aquisição de uma L1 de duas maneiras: como parte do debate do período crítico e como um campo de testes para as teorias de aquisição de L1. É neste último sentido que os dados de aquisição de L2 serão utilizados no presente estudo.

III.3. Estudos anteriores sobre a aquisição de uma L2

Depois de ter sido o foco de um programa de pesquisa ativo na década de 1970 (e.g. Cancino, Rosansky & Schumann, 1978; Ervin-Tripp, 1978; Felix, 1977; Hakuta, 1976; Ravem, 1978; Wode, 1978, entre muitos outros), a aquisição de L2 em crianças tem vindo, progressivamente, a ter de novo destaque (ver White, 2003 para uma revisão da literatura recente) depois de, na década de 1980 e início de 1990, o

foco principal terem sido os aprendentes L2 adultos. Nos últimos anos, contudo, a aquisição de uma L2 por crianças tem sido assunto de interesse renovado neste campo. Assim, será aqui apresentada uma visão geral das pesquisas recentes sobre o tema. Será ainda fornecida, em anexo, uma tabela relativa a alguma da literatura pertinente sobre o tema. Esta tabela fornece detalhes sobre vários aspetos, incluindo a L1 das crianças envolvidas, as idades aquando da primeira exposição à Língua e no momento do teste, o método(s) usado para recolher os dados e as propriedades da Língua sob investigação. Assim, a tabela inclui um total de 43 estudos diferentes.

Na maioria dos trabalhos anteriores, a força motriz por trás da pesquisa sobre L2 tem sido perceber se a aquisição de L2 envolve o mesmo processo da aquisição de L1. Tal como já indicado e como se verá na revisão de literatura que se apresenta, as semelhanças entre L2 e L1 continuam a ser, atualmente, o foco de grande parte da investigação sobre a aquisição de L2. Considerando que os estudos anteriores sobre a aquisição de L2 em crianças eram, em grande parte, de natureza descritiva e, portanto, com falta de adequação explicativa (Lakshmanan, 1995) o trabalho recente tem procurado combinar os conhecimentos em linguística teórica e teoria de aquisição da linguagem (L1 e L2), a fim de aprofundar a nossa compreensão acerca do processo de aquisição de L1 e L2.

Dado que a maioria dos estudos anteriores a 1995 está incluída na revisão de Lakshmanan (1995) de estudos de sintaxe generativa de L2, a presente discussão irá predominantemente – mas não exclusivamente – concentrar-se nos estudos efetuados a partir dessa data. Os estudos que são selecionados ilustram o estado da investigação em curso sobre a aquisição de L2. Temas que têm gerado grande interesse são, por exemplo, se há transferência de L1 na aquisição de L2 e se as crianças L2 passam por um estágio denominado de Infinitivo Raiz. Em consonância com a abordagem adotada no presente estudo, será dada especial atenção aos estudos que utilizam dados de produção elicitada ao invés de dados de produção espontânea.

III.4. Aquisição de L2 e de L1: diferenças e semelhanças

Esta secção aborda três tópicos principais: idade; transferência de L1 e sequências de desenvolvimento.

III.4.1. O fator idade na aquisição de L2

De entre as diversas variáveis envolvidas no processo de aquisição de uma L2 (a motivação do falante, o seu nível de desenvolvimento cognitivo, os seus traços de personalidade, entre outros aspetos de carácter psicológico) há um fator que se pode considerar determinante: a idade cronológica do falante.

A ideia generalizada é a de que, tendencialmente, as crianças obtêm melhores resultados do que os adultos no processo de aquisição de uma L2. Essa ideia teve como ponto de partida a chamada hipótese do Período Crítico (Lenneberg, 1967), segundo a qual a capacidade de aquisição de uma língua apenas poderá ocorrer até à puberdade. Contudo, alguns estudos têm questionado essa hipótese, alegando que se tivermos em consideração todas as diferenças entre adultos e crianças para além da idade, os adultos, frequentemente, apresentam melhores desempenhos do que as crianças. Apontam, assim, nesse sentido, os trabalhos de Krashen et al. (1982), Singleton (1989) e Unsworth (2005): os adultos parecem adquirir L2 melhor a curto prazo e as crianças a longo prazo, sendo que os primeiros são ultrapassados por estas por volta do final do primeiro ano. Contudo, os resultados dos estudos existentes são, por vezes, pouco claros e problemáticos a nível metodológico: a idade é, geralmente, definida de acordo com a data de chegada ao país de acolhimento e não em função do momento em que iniciam a aquisição de L2.

Paralelamente, não existem, ainda, dados conclusivos relativamente à idade ideal para promover o ensino formal de uma Língua Estrangeira uma vez que existem variáveis que se cruzam, tais como a metodologia de ensino, a faixa etária dos falantes ou a variedade de línguas em confronto. Contudo, estudos parecem indicar que domínios específicos como a pronúncia/sotaque têm vantagem em serem iniciados precocemente, enquanto parece ser aconselhável um início mais tardio quando se procura atingir um nível básico rapidamente.

Mais uma vez, importa realçar que o interesse destes estudos já efetuados reside não tanto nos dados, mas nas explicações que nos oferecem relativamente ao processo de aquisição de uma L2. E se, por um lado, parece claro que a idade constitui um fator determinante, importa ainda saber a sua real dimensão e de que forma os seus efeitos operam sobre este processo.

De referir, igualmente, que as diferenças existentes entre crianças L1 e L2 em termos de idade (no momento do teste) dependem, em parte, das propriedades da língua em questão. Simplificando, a criança L2 ou será mais jovem ou mais velha do que a idade em que as propriedades relevantes da linguagem são adquiridas pela criança L1. A previsão é que, se um determinado estágio de desenvolvimento na aquisição de L1, ocorrendo em X idade, é maturacionalmente determinado, então qualquer criança L2 que é mais velha do que a idade X não deve passar essa fase de desenvolvimento. Dado que a maioria dos aspetos da morfosintaxe e da fonologia estão adquiridos por volta dos quatro anos de idade e que a aquisição de crianças L2 é definida como a aquisição L2 onde a primeira exposição à língua ocorre entre as idades de quatro e sete anos, este será geralmente o caso em que as crianças L2 diferem de um maneira não trivial das crianças L1, ou seja, elas já terão conhecimento linguístico que poderá transferir a sua gramática interlíngua.

As implicações da idade maturacional dependem da importância que lhe é atribuída numa dada teoria de aquisição. Como notado anteriormente, existem aspetos aquisicionais que atribuem particulares estádios de desenvolvimento na aquisição L1 para maturação. Tais aspetos implicarão previsões muito específicas sobre se as crianças L2 (e adultos) vão passar por estágios semelhantes como crianças L1. Claro, se a maturação, ou seja, X idade, não é considerada um fator crucial para o estágio de desenvolvimento em questão, não importa se as crianças L2 passam pelo mesmo estágio de desenvolvimento, embora um pouco mais tarde na idade cronológica, como crianças L1. Estudos que examinaram a aquisição de crianças L2 numa perspectiva maturacional incluem Henry e Tangey (1996), Ionin e Wexler (2002) e Schwartz (2004), entre outros.

E o que dizer sobre as propriedades da linguagem que são adquiridas após a idade de quatro anos? Aqui, a lógica é essencialmente a mesma: qualquer criança L2 que é mais nova do que a idade em que uma determinada fase de desenvolvimento maturacional supostamente ocorre na aquisição L1, é predito ainda não estar nessa fase. Assim, por exemplo, se uma propriedade particular da língua de destino é adquirida pelas crianças L1 apenas aos oito anos, por exemplo, não será necessariamente esperado que as crianças L2 adquiram essa mesma propriedade antes dos oito anos. Note-se que esta lógica, na verdade, é válida para qualquer propriedade da linguagem tardiamente adquirida pela língua alvo, sem ter necessariamente de ser maturacionalmente

determinada. Essa aquisição tardia pode estar relacionada, por exemplo, com input limitado, pragmática e/ou desenvolvimento lexical.

Concluindo, a idade é uma variável crucial para a comparação entre crianças L2 e L1. Estes dois grupos são considerados semelhantes ou diferentes em termos de idade, dependendo da propriedade da língua em questão e da idade em que esta é adquirida pelas crianças L1. Em praticamente todos os estudos anteriores, a propriedade relevante da língua alvo é adquirida antes dos quatro anos de idade e, portanto, as crianças L2 são consideradas diferentes das crianças L1. Noutros casos, contudo, as propriedades da Língua L1 são adquiridas após essa idade e, portanto, as crianças L2 com menos dessa idade no momento do teste, poderão ser comparáveis às crianças L1 da mesma idade.

III.4.2. A importância da transferência de L1 na aquisição da L2

A influência de uma L1 no processo de aquisição de uma L2 é facilmente identificável por qualquer falante de Português L1, quando confrontado com um falante proveniente, por exemplo, da China, da Ucrânia, de França ou de Espanha, para quem este idioma seja uma Segunda Língua.

Esta influência tem vindo a ser assumida, desde os anos 50, sob a designação de “*transferência*”, termo que identifica a transposição de formas e de significados de uma língua para outra, resultando, em interferência: “*instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language*”¹⁰ (Weinreich, 1953).

Os sistemas de escrita (sistemas baseados no sentido, como os caracteres chineses e sistemas baseados no som, como o sistema alfabético usado em Português) possibilitam, de certo modo, observar a forma como a interferência de L1 se processa sobre L2. Se aspetos do sistema de escrita de L1 forem transferidos para o processo de aquisição de L2, é assim de esperar que, por exemplo, falantes de Mandarim L1 tenham

¹⁰ “Exemplos de desvios, relativamente às normas de qualquer uma das línguas, que ocorrem no discurso de bilingues em resultado da sua familiaridade com mais do que uma língua”.

particular dificuldade em processar, para efeitos de leitura, pseudo-palavras¹¹ ou palavras desconhecidas do Português, uma vez que o sistema de escrita alfabético usado nesta língua apela sobretudo para estratégias fonológicas (capacidade de estabelecer corretamente a relação grafema-fonema), precisamente o tipo de processamento que se encontra subdesenvolvido num falante de Mandarim, o qual desenvolveu, em consequência das características desta sua L1, sobretudo estratégias visuais.

A transferência de propriedades da L1 para L2 é igualmente visível nos erros ortográficos, cuja origem pode ser atribuída a dificuldades na articulação de determinados sons. Um exemplo é a frequente confusão verificada entre os grafemas <l> e <r> (como em “tlês” por “três”) que pode ser encontrado no discurso escrito de falantes chineses de Português como L2, provavelmente decorrente da dificuldade sentida pelos mesmos em termos articulatórios na pronúncia dos respetivos fonemas [l] e [r]. Uma vez que a distinção entre estes dois fonemas é estranha ao sistema fonológico da sua L1 e uma vez que se está na presença de segmentos articulatoriamente muito próximos (são ambas consoantes alveolares) não é de estranhar que a confluência destes dois fatores resulte no efeito acima descrito.

Parece, assim, evidente, admitir que a noção de transferência, entendida enquanto relação entre duas línguas na mesma mente, constitui um fator importante na aquisição de uma Língua Segunda.

Assim, nesta perspetiva, as crianças L2 são claramente diferentes das crianças L1 pois já têm conhecimento de uma outra Língua e, como já referido anteriormente, tal manifesta-se na gramática interlíngua como a transferência de L1. Assim, uma série de estudos que abordam esta questão em termos de uma comparação explícita de crianças L1 e L2 serão agora apresentados. Em primeiro lugar, Gavrusseva (1998) investiga se os tipos de erros que crianças L2 fazem na sua aquisição de interrogativas-*Wh* são os mesmos que os das crianças L1 ou se resultado da transferência de L1. Em segundo lugar, volta-se para a questão das categorias funcionais, numa discussão de Grondin e White (1996) sobre crianças L2 francesas.

¹¹ Pseudo-palavras são itens lexicais sem existência no léxico de uma determinada língua, criados em consonância com as especificidades fonológicas dessa mesma língua e que, do ponto de vista estritamente gramatical, poderiam vir a integrar o repertório vocabular dessa mesma língua.

III.4.2.1. Gavruseva (1998)

Gavruseva analisa a aquisição de questões (matriz e longa distância) em frases *Wh* possessivas, tais como:

(1)

- a. *Whose spade did you borrow?*
- b. * *Whose did you borrow spade?*
- c. * *Who did you borrow's spade?*

Em inglês, nas questões de matriz e de longa-distância, o nome é, obrigatoriamente, nas frases *Wh*, precedido da palavra *Wh*, como ilustrado para a questão de matriz em 1.a. A extração de *whose* ou *who* por si próprio como em 1.b. e 1.c., respectivamente, é agramatical. Tem sido observado, no entanto, que as crianças L1 passam por uma fase de desenvolvimento em que elas permitem este tipo de extração do elemento *Wh*. Isto restringe-se apenas a perguntas de longa-distância e *whose-questions*. Gavruseva apresenta dados de crianças L1 (4;5 – 6;0) que, numa tarefa de produção elicitada, produziram frases tais como:

(2)

- a. *Who do you think's cat came up on the building?*

(Whose cat do you think came up on the building?)

- b. *Who do you think's food the baboon tried?*

(Whose food do you think the baboon tried?)

(Gavruseva 1998: 236, ex. 235)

Gavruseva questiona se as crianças L2 passam por uma fase de desenvolvimento semelhante ao das crianças L1 e se a transferência de L1 desempenha algum papel no processo de aquisição de L2. Usando uma tarefa de produção elicitada, Gavruseva elicitou uma série de questões a partir de duas crianças russas, aprendentes de inglês. A primeira criança, Nadia, exposta à língua inglesa na idade de 4;9, tinha 6;5 no momento do teste. A segunda criança, Alex, tinha 5;11 no momento do teste e 5;2 aquando da primeira exposição à Língua. Assim, em primeiro lugar, tal como na sua L1, o *whose*

nas frases *whose-N* nunca pode ser extraído nas frases de longa-distância, mas pode ser extraído nas orações de matriz. Em segundo lugar, a extração é possível com outros tipos de frase *Wh*, tal como *which N*, *how many N*. Note-se, no entanto, que o russo não tem um equivalente direto nas questões de grau, tais como *how big*. Em vez disso, as questões de grau são realizadas por uma frase *which N*, marcada pelo caso genitivo.

(3)

a. Chju shapku on poteryal

whose-fem.sg.ACC hat-fem.sg.ACC he lost

“Whose hat did he lose?”

b. Chju on poteryal shapku

whose-fem.sg.ACC he lost hat-fem.sg.ACC

(Gavruseva 1998: 235, ex 232)

Os dados foram obtidos a partir dos resultados das duas crianças durante um determinado número de sessões. A distribuição das suas respostas é dada na Tabela 1.

Tabela 1. Gavruseva (1998): Distribuição de “*whose-questions*” de matriz e de longa-distância

Crianças	Matriz		Longa-distância		Outros ¹²
	Alvo	Divisão	Alvo	Divisão	
Nadia	1	6	-	24	11
Alex	0	0	-	4	0

Tal como mostra a Tabela 1, Alex produziu muito poucas questões, apenas quatro no total. Nadia, por outro lado, produziu muitas mais. Os tipos de frases-*Wh*

¹² Não é claro o tipo de enunciados que são incluídos na categoria “*Outros*”.

foram extraídos tal como se segue. Primeiro, as palavras-QU foram extraídas e incluídas nas orações, como mostrado em (4) e (5), respetivamente. Tal é consistente com a transferência do russo no sentido de que nesta língua as questões podem ser divididas em ambos os tipos de orações. No entanto, em russo, *whose* não pode ser extraído de orações subordinadas (cf. (5)). Em segundo lugar, tal como as crianças inglesas L1, Nadia canaliza consistentemente o nome nas frases *which N* e *how many N*. No entanto, ao contrário das crianças L1, ela separou as frases-*wh* com as questões de grau, como em (6). Gavruseva considera que isto não poder ser devido à transferência de L1, uma vez que o russo não tem questões de grau. Além disso, a extração –*Wh* é opcional em russo e tal não se reflete na produção L2 de Nadia: nas primeiras três sessões, todas as questões de grau foram divididas.

(4) (*Nadia 6;5*)

a. Who did you not like someone's drink?

b. Who did you like dessert?

(Gavruseva 1998: 242, ex.218)

(5)

a. (*Nadia 6;5*)

Who do you think Pocahontas likes the chair?

(Whose chair do you think Pocahontas likes?)

b. (*Alex 5;11*)

Who do you think the cheetah tried drink?

(Whose drink do you think the cheetah tried?)

(Gavruseva 1998: 241, ex. 217)

(6)

Experimenter: I was wondering how long his neck really is.

Can you find that out for me?

Nadia: How your neck is long?

(Gavruseva 1998: 243, ex. 219)

Assim, Gavruseva afirma que, nos dados destas crianças L2, há alguma evidência da transferência de L1, ou seja, tal como no russo, as frases *whose-N* são divididas em questões de matriz. Isto não é encontrado nos dados das crianças L1. Há também evidências de que as crianças L2 se comportam como as crianças L1, tal como não fazerem a extração das frases *which N* e *how many N*. Há igualmente respostas que nem são o resultado direto da transferência de L1, nem são iguais aos dados das crianças L1. Por exemplo, além de separar as perguntas *whose-N*, que são o único tipo de questões a serem separadas pelas crianças L1, Nadia também separa questões de grau. O equivalente russo das questões de grau implica uma frase *which-N*, mas isso não pode ser extraído. Embora as diferentes propriedades de extração-*Wh* em russo permitam a transferência de L1 para se diferenciarem de um estágio de desenvolvimento semelhante à aquisição de L1, o facto de tanto a transferência de L1 como o desenvolvimento normal permitirem a extração-*Wh* significa que poderiam ser uma fonte de (algumas) generalizações que são observadas nestas crianças.

Concluindo, o estudo de Gavruseva investiga o papel da transferência de L1 e a questão de saber se as crianças L2 passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento do que as crianças L1. Na medida em que é possível provocar estas duas questões separadamente, existe evidência para ambas. Este estudo também destaca um ponto importante que é o de que no estudo da aquisição das propriedades da língua-alvo pelas crianças L2, ser importante ter a certeza de que, se as reivindicações sobre o papel da transferência de L1 devem ser feitas, as propriedades equivalentes em L1 têm de estar adquiridas.

III.4.2.2. Grondin e White (1996)

O estudo de Grodin e White aborda a questão de saber se as categorias funcionais estão disponíveis no início da aquisição pela criança L2. Eles examinaram os dados de produção longitudinal de dois rapazes de língua inglesa, em aquisição de francês. A sua primeira exposição ao francês foi numa creche francesa bilingue com a

idade de 4;9 para o primeiro rapaz, Kenny, e 4;5 para o segundo rapaz, Greg. No entanto, durante o primeiro ano, produziram muito poucos enunciados espontâneos em francês. Posteriormente começaram a frequentar um jardim-de-infância de língua francesa com a idade de 5;10 e de 5;6, respetivamente. Foi quando a recolha de dados começou.

Grodin e White concluíram que, na sua aquisição do francês, estas duas crianças L2 tiveram acesso a DP e a IP desde as primeiras fases em que foram observados (ver também, por exemplo, Gavrusseva (2000) e Henry & Tangey (1996) para conclusões semelhantes)¹³. No que diz respeito à transferência, Gordin e White sugerem que esta é encontrada onde a L1 e a L2 são semelhantes, por exemplo, nas interrogativas QU. Mas para as áreas da gramática da língua de destino para as quais não existem equivalentes L1, tal como o uso de clíticos, a aquisição de L2 segue as mesmas linhas da aquisição da L1.

III.4.3. Estabelecimento de uma sequência na aquisição de L2

Um dos primeiros alvos de investigação de uma L2 (já desde a década de 70), centrada sobretudo no domínio da sintaxe e/ou da fonologia foi a questão da ordem mediante a qual os falantes adquirem uma L2.

Assim, a questão coloca-se: existirá uma sequência natural, mediante a qual os aprendizes de L2 progridem, ou será que tal percurso varia de indivíduo para indivíduo, sob influência de fatores como as propriedades da sua L1?

Existem, de facto, alguns estudos relativos à sintaxe de línguas próximas, mas com propriedades distintas quanto à posição que os constituintes principais ocupam nas frases (como o inglês ou o alemão, por exemplo). O projeto ZIZA (Meisel et al. 1981), por exemplo, possibilitou analisar o desenvolvimento da aquisição do Alemão como L2 por trabalhadores emigrantes com diferentes L1, ao longo de um determinado período de tempo. O referido estudo centrava-se na ordem de palavras do Alemão, que difere da

¹³ A evidência para a presença de CP em produções destas crianças é ambígua e, portanto, não é possível tirar conclusões sobre a disponibilidade desta categoria.

do Inglês pelo facto de apresentar, normalmente, o Verbo em segunda posição na frase. Ordens admitidas são, assim, SVO como em *Ich liebe dich* (“eu” “amo” “te”), mas também Advérbio-Verbo-Sujeito *Immer liebe ich dich* (“Sempre” “amo” “eu” “te”) , assim como outras possibilidades em que o Verbo ocorre em segunda posição. De acordo com este estudo, os aprendizes de Alemão L2 começam por colocar os sujeitos antes do verbo antes de produzirem as restantes ordem V2, mediante movimento de outros elementos (como advérbios) menos naturais na sua L1.

Outro estudo realizado em grande escala, promovido pela Fundação Europeia para a Ciência, debruçou-se sobre a aprendizagem de cinco L2 por jovens adultos falantes de seis L1 (Klein e Perdue, 1992; 1997). Concluiu-se, no estudo, que os falantes começavam por produzir frases sem verbos; passavam, num estado intermédio, a usar verbos sem flexão (*O João amar a Maria*) para, numa fase final, produzirem frases com as formas verbais devidamente flexionadas (*O João ama a Maria*). Importa, no entanto, realçar o facto de o estudo ter sido efetuado com adultos, permitindo assim, questionar, o que aconteceria se o mesmo tivesse sido realizado com crianças.

Seja como for, estudos como os já indicados (e cujo principal interesse reside na visão privilegiada que nos apresentam relativamente ao processo de aprendizagem) parecem indicar que existem, de facto, sequências na aquisição de L2 que são comuns no percurso de aprendizagem de diferentes falantes com diversas L1. Parecem assim apontar para que os estádios pelos quais os falantes de L2 progridem sejam uniformes, o que leva a questionar a importância do papel da L1 e das suas propriedades no processo de aquisição de uma L2.

III.4.4. Análise Global

Um dos temas recorrentes na aquisição de L2 tem sido procurar saber se os falantes adquirem uma L2 do mesmo modo que adquirem L1. Se alguns dos processos de aquisição assumidos em L1 também se encontrarem em L2, como parece haver evidência (e como apresentado anteriormente), isso significa que ambos os tipos de aquisição poderão estar sujeitos aos mesmos padrões. Veja-se, por exemplo, o facto de,

tal como revelado em vários estudos, os falantes de Inglês como L1 incorrerem no mesmo tipo de erros morfológicos e sintáticos que os falantes de inglês como L2.

Assim, uma questão subjacente a esta consiste em procurar perceber até que ponto o processo de aquisição de L2 é ou não mais bem-sucedido do que o processo envolvido na aquisição de L1, do ponto de vista do nível do domínio linguístico alcançado pelos falantes. A literatura existente parece apontar ao processo de aquisição de uma L2 uma maior taxa de insucesso do que a resultante da aquisição de L1, indicando, entre outras razões, as lacunas na construção de uma adequada gramática de L2 (Schachter, 1988), assim como a “*fossilização*” do processo de aquisição de L2, mediante a qual o falante parece ser incapaz de progredir para além de um determinado estágio (Selinker, 1992). Assim, parte da investigação em ASL tem tido como o seu alvo de interesse a procura de uma explicação para o facto de os falantes de L2 serem alegadamente mal sucedidos neste processo de apropriação de uma L2. Contudo, será de ter em consideração o facto de este aparente fracasso depender, em grande parte, dos instrumentos de medida utilizados para avaliar o sucesso de ambos os processos, tarefa particularmente difícil, uma vez que há diversas variáveis em jogo (os falantes de L1 e L2 adquirem geralmente um idioma em cenários diferenciados e sob distintos níveis de exposição). Deste modo, as semelhanças de aquisição entre L1 e L2 continuam a ser um enigma: se é verdade que parece haver muitas semelhanças entre o processo de aquisição de L1 e de L2, a variação encontrada, a par de outros fatores, parece ser responsável por muitas diferenças. Importa, pois, perceber se essas diferenças têm origem em questões de processo ou em questões de desenvolvimento.

III.5. A importância do *input* linguístico na aquisição de L2

Para além da constatação óbvia de que a aquisição de uma Língua (seja ela L1 ou L2) implica, necessariamente, a exposição a dados desse mesmo sistema linguístico, parece haver, ainda, pouco consenso relativamente ao papel que tal *input*¹⁴ assume em

¹⁴ Em termos linguísticos, pode-se definir *input* como o conjunto dos dados a que o falante tem acesso no processo de aquisição ou aprendizagem de uma língua.

termos quantitativos (qual a quantidade necessária?) e qualitativos (sob que forma se deverá apresentar preferencialmente?) no *output* (resultado final).

Krashen (1985, 1994) com a sua Hipótese do Input, a qual foi uma das mais difundidas e controversas explicações sobre a aquisição de L2, veio chamar a atenção para a importância dos dados que são fornecidos ao falante. De acordo com este modelo, a aquisição de uma Língua dependeria exclusivamente do “*input* compreensível”, ou seja, o falante teria toda a vantagem em confrontar-se com um nível de língua que estivesse ligeiramente acima do nível de conhecimento que tivesse da mesma, tendo o cuidado de se evitar nem um *input* pouco estimulante nem tão pouco incompreensível, uma vez que ambos são incapazes de promover novas aquisições. Deste modo, uma Língua seria adquirida mediante um esforço natural para atingir a compreensão em comunicação: o sucesso das situações de imersão linguística e das aprendizagens bilíngues, bem como o facto de alguns falantes passarem por um período silencioso inicial, durante o qual preferem não falar, mas no decurso do qual progridem no seu desenvolvimento linguístico parecem constituir uma evidência do papel privilegiado que o *input* linguístico desempenha. Este modelo tem vindo, contudo, a ser progressivamente preterido e a ser alvo de críticas ferozes (veja-se, nomeadamente, Cook, 1993) pelo facto de valorizar as competências compreensivas em detrimento das expressivas.

Outra questão que tem sido debatida na literatura a propósito da importância dos dados de acesso à Língua (*input*) é a forma que os mesmos devem assumir: evidência positiva ou negativa? A evidência positiva, ou seja, o conjunto de dados com que o falante é confrontado, foi sempre tido como assumindo maior importância do que a evidência negativa, ou seja, as correções efetuadas ou ainda o confronto com formas linguísticas não existentes na língua a ser adquirida.

Recentemente, tem-se vindo a considerar que os dados de evidência negativa são particularmente relevantes no caso da aquisição de L2 (ainda que possam ser relativamente irrelevantes no processo de aquisição de L1), nomeadamente no que diz respeito às correções e sobretudo à explicação de informação relativa ao conhecimento explícito da língua.

Pode-se, assim, referir que o *input* linguístico parece desempenhar um papel importante quer no processo de aquisição de L1, quer de L2, sendo que, neste último

caso, se torna igualmente relevante considerar dados provenientes de evidência negativa, uma vez que possibilitam ao falante autorregular, até certo ponto, o seu processo de desenvolvimento linguístico.

Capítulo IV: Metodologia

Neste capítulo é descrito todo o procedimento metodológico de recolha de dados, assim como os grupos de amostra utilizados. O presente estudo apresenta-se como uma réplica do estudo efetuado por Cerejeira (2009), no qual serão utilizados os pressupostos de um estudo experimental com análise quantitativa e qualitativa dos resultados.

IV.1. Grupos de Teste

Para efeitos de pesquisa, foi delineado um plano de amostragem não probabilística, selecionada por conveniência, composta por crianças que preencheram critérios de seleção, previamente definidos. Para efeitos do estudo que se apresenta foram obtidos dois grupos: Grupo de crianças a adquirir o Português como Língua Segunda e Grupo de crianças a adquirir o Português como Língua Materna. É de referir que, para além destes dois grupos de estudo, optou-se ainda por se utilizar os resultados de Cerejeira (2009) como controlo.

IV.1.1. Grupo de Cerejeira (2009) – grupo de controlo 1

O grupo de desenvolvimento típico da linguagem de Cerejeira (2009) é composto por 60 crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e 2 meses e os 5 anos e 11 meses (20 crianças entre os 3;2 e 3;11 anos; 20 crianças entre os 4; e 4;11 anos; 20 crianças entre os 5 e os 5;11 anos de idade), sendo a média de idades igual a 4;1. Neste estudo, Cerejeira (2009) identificou padrões relevantes ao nível da compreensão e produção de interrogativas parciais com movimento em diferentes faixas etárias, pelo que as análises relativas a este grupo serão apresentadas diferencialmente para as crianças com 3, 4 e 5 anos de idade.

IV.1.2 Grupo de crianças aprendentes de Português como Língua Não Materna

Este grupo é composto por sete crianças aprendentes de Português Língua Não Materna, com idades compreendidas entre os 7 anos e 4 meses e os 9 anos e 2 meses, sendo a média de idades igual a 8,3. Relativamente à sua Língua Materna, foi utilizada uma criança russa (há dois anos em Portugal e com exposição ao Português desde essa data), uma criança com Língua Materna neerlandesa (há três anos em Portugal e com exposição ao Português desde essa data) e cinco crianças chinesas (não foi possível fazer uma avaliação sociolinguística destas crianças pois dos inquéritos previamente entregues, apenas dois foram devolvidos e corretamente preenchidos).

Na seleção das crianças utilizaram-se os seguintes critérios: Crianças que tenham PE como Língua Não Materna; Crianças que frequentem o 1º Ciclo do Ensino Básico e crianças sem diagnóstico clínico e terapêutico.

IV.1.3. Grupo de crianças aprendentes de Português como Língua Materna ¹⁵ - grupo de controlo 2

Este grupo é composto por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 6 anos e sete meses e os dez anos e oito meses, sendo a média de idades igual a 8,75. Na seleção destas crianças utilizaram-se os seguintes critérios: Crianças nativas e monolingues de PE; crianças sem diagnóstico clínico e terapêutico; crianças sem presença/suspeita de problemas auditivos, neurológicos, linguísticos e/ou cognitivos e crianças que nunca tenham frequentado Terapia da Fala.

¹⁵ A existência de dois grupos de falantes de língua materna prende-se com a necessidade de comparar os resultados do grupo PLNM com os resultados do grupo L1 da mesma faixa etária (e, portanto, com o mesmo nível maturacional) e com o grupo L1 de faixa etária mais nova (e, portanto, ainda em processo de aquisição da língua).

IV.1.4. Análise global

À luz de alguns estudos efetuados para outras línguas como o Cantonês, Sueco e Inglês, utilizaram-se dois grupos de controlo de forma a comparar o desempenho do grupo de crianças com Português como Língua Não Materna com dois grupos etários diferentes de crianças monolíngues de PE.

Assim, para o presente trabalho, foram utilizados três grupos de estudo, resumidamente apresentados na Tabela 2.

Grupos	Média	Intervalo
GC1 (N=60)	4;1	3;0 – 5;11 anos
PLNM (N=7)	8;3	7;4 – 9;2 anos
GC2 (N=20)	8;75	6;7 – 10;8 anos

Tabela 2 Resumo dos grupos de estudo

IV.2. Procedimentos

Numa fase inicial foram enviados pedidos de colaboração/autorização para algumas escolas e instituições do distrito de Lisboa. Posteriormente, foi entregue aos encarregados de educação, cujos educandos preenchiam os requisitos previamente definidos, um documento informativo/ pedido de autorização do estudo a realizar.

A aplicação de todos os instrumentos foi realizada individualmente com cada criança, numa sala isolada.

IV.3. Instrumentos

Para a concretização do estudo foram utilizados três instrumentos diferentes¹⁶: um para avaliação da produção de interrogativas Q-raiz (Teste 1) e os outros dois para avaliação da compreensão de interrogativas Q-raiz (Testes 2 e 3). A tarefa de produção procedeu, sempre, as tarefas de compreensão, de modo a eliminar possíveis fatores contextuais e/ou de memorização. Em qualquer uma das tarefas estiveram presentes interrogativas reversíveis e interrogativas irreversíveis, a fim de perceber as assimetrias, existentes, ou não, entre estes dois contextos, o mesmo acontecendo entre interrogativas de sujeito e interrogativas de objeto.

Tal como já referido, os instrumentos foram aplicados, com cada criança, numa sala isolada, em ambiente calmo. Nesta secção, serão descritos, separadamente, os respetivos testes.

IV.3.1. Teste de produção (Teste 1)

De modo a eliciar a produção de interrogativas de sujeito e de objeto com sintagma Q-leve, foi aplicado um teste composto pelos seguintes itens:

- 10 interrogativas de sujeito com verbo semanticamente reversível (SR) – (sujeito e objeto [+ animados]);
- 10 interrogativas de sujeito com verbo semanticamente irreversível (SI) – (sujeito [+ animado] e objeto [- animado]);
- 10 interrogativas de objeto com verbo semanticamente reversível (OR);
- 10 interrogativas de objeto com verbo semanticamente irreversível (OI);
- 20 interrogativas distratoras: perguntas de sim/não.

As interrogativas com verbo semanticamente reversível incluem o sintagma *Quem*; as interrogativas de sujeito com verbo semanticamente irreversível incluem

¹⁶ Foram utilizados testes de compreensão e produção de interrogativas Q-raiz adaptados por Cerejeira (2009), partindo de vários testes desenvolvidos por Naama Friedmann e Maria Teresa Guasti.

igualmente o sintagma *Quem*; as interrogativas de objeto com verbo semanticamente irreversível incluem o sintagma *O que*.

Na Tabela 3 encontra-se um exemplo de cada estímulo verbal e das imagens utilizadas no teste de produção, divididos por cada tipo de interrogativa.


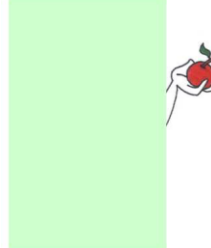



SR	SI	OR	OI	Distrator
Comando verbal: Alguém está a empurrar o cão. Eu quero saber quem. Pergunta ao Pinóquio!	Comando verbal: Alguém está a comer uma maçã. Eu quero saber quem. Pergunta ao Pinóquio!	Comando verbal: O pai está a puxar alguém. Eu quero saber quem. Pergunta ao Pinóquio!	Comando verbal: A avó está a coser alguma coisa. Eu quero saber o quê. Pergunta ao Pinóquio!	Comando verbal: Eu quero saber se o menino convidou os amigos para a festa. Pergunta ao Pinóquio!
				

Tabela 3 Exemplos de estímulos verbais e visuais para o teste de produção.

Cada uma das interrogativas foi elicitada através da apresentação de uma imagem representativa da ação tangente à respetiva interrogativa, sendo que cada imagem incluía um elemento omissivo. Deste modo, por exemplo, para elicitare uma SR do tipo “*Quem é que está a empurrar o cão?*” era apresentada uma imagem em que alguém (que não se vê) estava a empurrar o cão. Assim, era dado o seguinte estímulo verbal: “Alguém está a empurrar o cão. Eu quero saber quem. Pergunta ao Pinóquio!” Após a resposta da criança, era apresentada a imagem completa (mostrando o elemento anteriormente omissivo).

IV.3.2. Testes de Compreensão

Foram igualmente aplicados, à luz dos trabalhos de Cerejeira (2009) e de Friedmann e Novogrodsky (2011), dois testes de compreensão com o objetivo de aferir a compreensão de interrogativas com N foneticamente realizado (D-linked) e N foneticamente não realizado (Q-leve). A importância de testar a compreensão destes dois tipos de interrogativas prende-se com o facto de, estando atestada para as crianças aprendentes de Português L1 uma assimetria na compreensão das mesmas, que favorece as interrogativas com sintagma Q-leve, considerou-se pertinente verificar se tal assimetria era também visível em contexto de aquisição de PLN. Deste modo, os dois testes são estruturalmente semelhantes, mas distintos ao nível do sintagma interrogativo.

IV.3.2.1. Teste 2

Para avaliar a compreensão de interrogativas de sujeito e de objeto com sintagma Q-leve foi efetuado um teste composto por 60 itens e divididos da seguinte forma:

- 10 interrogativas de sujeito com verbo semanticamente reversível (SR);
- 10 interrogativas de sujeito com verbo semanticamente irreversível (SI);
- 10 interrogativas de objeto com verbo semanticamente reversível (OR);
- 10 interrogativas de objeto com verbo semanticamente irreversível (OI);
- 20 interrogativas distratoras: perguntas de sim/não.

Este teste de compreensão é análogo ao Teste 1, sendo a sua estrutura semelhante. A distribuição dos sintagmas-Q manteve-se: *Quem* para SR, SI e OR e *O que* para OI. Optou-se por incluir unicamente interrogativas com *é que*.

Na Tabela 4 encontra-se um exemplo de cada estímulo verbal e das imagens utilizadas no teste de compreensão Q-leve, distribuídos por cada tipo de interrogativa.






SR	SI	OR	OI	Distrator
Comando verbal: Quem é que está a tapar o rei?	Comando verbal: Quem é que está a vestir a camisola?	Comando verbal: Quem é que a avó está a beijar?	Comando verbal: O que é que o menino está a vestir?	Comando verbal: A enfermeira está a apagar o fogo?
				

Tabela 4 Exemplos de estímulos verbais e visuais para o teste de compreensão Q-leve

A compreensão das interrogativas foi elicitada através da apresentação de um desenho que incluía, sempre, duas imagens. Nas interrogativas reversíveis, as duas imagens seriam, por exemplo, uma avó a beijar uma menina e uma menina a beijar a avó. Perante a apresentação do desenho, era feita uma pergunta, ou SR (*Quem é que está a beijar a menina?*), ou OR (*Quem é que a avó está a beijar?*) Por outro lado, nas interrogativas irreversíveis as duas imagens seriam, por exemplo, uma menina a vestir um casaco e um menino a vestir uma camisola. Perante a apresentação do desenho era feita uma pergunta, ou SI (*Quem é que está a vestir a camisola?*) ou OR (*O que é que o menino está a vestir?*) De modo a responder à pergunta, a criança deveria, para além de responder oralmente, apontar para a imagem correta, pois, no caso das perguntas reversíveis, uma resposta exclusivamente verbal poderia ser correta ou incorreta. Assim, tal como no Teste 1, foram apresentados pares de imagens, isto é, uma SR tinha sempre uma correspondente OR e uma SI tinha sempre uma correspondente OI.

IV.2.2.2. Teste 3

Para avaliar a compreensão de interrogativas com sintagma Q-pesado (D-linked) foi realizado um teste constituído por 20 itens, divididos da seguinte forma:

- 10 interrogativas de sujeito com verbo semanticamente reversível (SR);
- 10 interrogativas de objeto com verbo semanticamente irreversível (OR).

Este teste é grandemente inspirado na tarefa de compreensão de interrogativas com *Which-N* utilizada em Friedmann et al (2009).

Na Tabela 5 apresenta-se um exemplo de cada estímulo verbal e das correspondentes imagens visuais utilizadas no teste de compreensão de interrogativas D-linked, distribuídos por cada tipo de interrogativa:

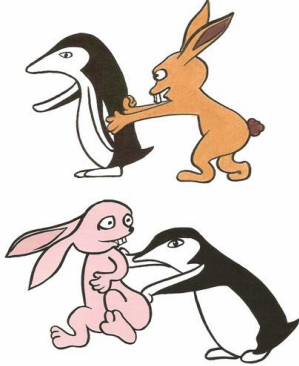
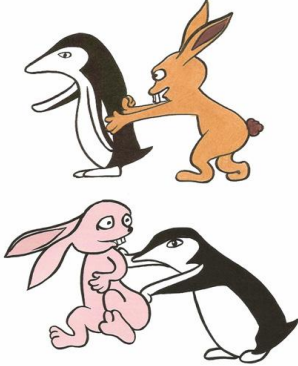
SR	OR
Comando verbal: Que coelho é que está a empurrar o pinguim?	Comando verbal: Que coelho é que o pinguim está a empurrar?
	

Tabela 5 Exemplos de estímulos verbais e visuais apresentados para o teste de compreensão de interrogativas D-linked

A compreensão das interrogativas foi elicitada através da apresentação de um desenho contendo duas imagens, por exemplo: um coelho castanho a empurrar um pinguim e um pinguim a empurrar um coelho cor-de-rosa. Perante a apresentação do desenho era feita uma pergunta, ou SR (*Que coelho é que está a empurrar o pinguim?*), ou OR (*Que coelho é que o pinguim está a empurrar?*). De modo a responder à pergunta, a criança deveria apontar para a imagem ou apresentar uma resposta verbal suficientemente específica como, por exemplo, *o coelho castanho*.

Tal como nos Testes 1 e 2, o mesmo desenho foi apresentado duas vezes, uma para SR e outra para OR.

Todos os instrumentos foram aplicados através da apresentação de imagens em *PowerPoint*, necessitando de eliciação de respostas, pelo que foram utilizados, para o

efeito, comandos verbais e um fantoche (o *Pinóquio*). Deste modo, a aplicação dos instrumentos apresentou-se, sempre, sob um carácter lúdico. Apenas após ser fornecido o comando verbal na sua totalidade, era solicitado à criança que formulasse a interrogativa (tarefa de produção) ou apontasse a imagem correspondente (tarefas de compreensão). Simultaneamente, durante a aplicação dos instrumentos iam sendo registadas as respostas, pelo investigador, nas folhas de registo. As respostas foram ainda gravadas em formato áudio.

Para cada estímulo, procedeu-se uma única vez à repetição do comando verbal, quando o mesmo foi solicitado pela criança. Não foram fornecidos esclarecimentos e/ou pistas adicionais, perante hesitações por parte das crianças. Foi dado um reforço positivo (oralmente) em todas as respostas (corretas ou incorretas).

Os testes de compreensão eram compostos por duas imagens para o mesmo estímulo, uma como resposta alvo e a outra como distrator. Nas interrogativas reversíveis, o distrator corresponde a uma troca entre o elemento que funciona como agente e o elemento que corresponde ao tema.

Todos os instrumentos foram compostos por verbos transitivos agentivos de dois lugares, semanticamente reversíveis e semanticamente irreversíveis (Testes 1 e 2) e semanticamente reversíveis (Teste 3).

Capítulo V: Resultados

De acordo com a metodologia descrita no capítulo anterior, serão apresentados, neste capítulo, os resultados obtidos, partindo da comparação entre o desempenho do grupo de crianças que tem o Português como Língua Não Materna com os dois grupos de crianças monolíngues de PE.

V.1. Descrição dos resultados

Serão agora apresentados os resultados obtidos, resultantes da comparação entre o grupo de crianças com Português Língua Não Materna com o grupo de controlo de Cerejeira e o grupo de crianças monolíngues de PE nas três tarefas descritas anteriormente: tarefa de produção (Teste 1) e tarefas de compreensão (Testes 2 e 3). Os resultados correspondentes aos diferentes testes serão apresentados separadamente.

É de referir que o desempenho do grupo de Cerejeira ao nível da produção e compreensão de interrogativas se encontra descrito detalhadamente no estudo de Cerejeira (2009), pelo que não será aqui referido.

De salientar, ainda, que devido ao reduzido número de elementos das amostras (Grupo de crianças PLNM e grupo de crianças PLM), os resultados serão apresentados sob a forma de uma análise qualitativa (partindo das tabelas de resultados) e uma análise quantitativa que será descrita a par dos gráficos apresentados.

V.1.1. Produção de interrogativas Q-raiz (Tarefa 1)

Será considerada a mesma tipologia de análise utilizada em Cerejeira (2009) ao nível do teste de produção:

- 1) **Gramaticalidade:** Nesta condição, será contabilizado o número de respostas gramaticais (p.e. “*Quem está a comer a maçã?*”/ “*Quem é que está a comer a*

maçã?”) vs. o número de respostas agramaticais (p.e. “A menina o que está a apanhar a coisa?”).

- 2) **Conformidade com a resposta-alvo:** Nesta condição serão consideradas as respostas que estejam em conformidade com a pergunta-alvo (p.e. “O que a avó está a coser?”; “A avó está a coser o quê?”; “A avó está a coser alguma coisa?”).
- 3) **Transferência de papéis temáticos:** Nesta condição serão consideradas três análises de resposta: atribuição correta de papéis temáticos; inversão de papéis temáticos (p.e. “Quem é que está a empurrar o menino” em vez de “Quem é que o menino está a empurrar?”); atribuição indeterminada de papéis temáticos (p.e. “Quem está a molhar?” em vez de “Quem é que o menino está a molhar?”) e interrogativas desviantes, quando a resposta não se enquadra na tipologia em estudo (p.e. “A menina está a comer o gelado?”).
- 4) **Preenchimento de CP:** através da introdução de é que (p.e. “O que é que a menina está a beber?”, da ISV em OR (p. e. “O que está a menina a comer?” em vez de “O que é que a menina está a comer?”, ou de estratégias não gramaticais “O que a senhora está a molhar alguma coisa?”)

V.1.1.1. Gramaticalidade

Na tabela que a seguir se apresenta encontra-se contabilizado o número de respostas corretas obtidas no teste de produção para a condição gramaticalidade.

Grupos de Teste		Gramaticalidade							
		SR		SI		OR		OI	
Grupo Controlo 1 (Cerejeira)	3anos	198/200	99%	196/200	98%	171/200	85,5%	100/200	50%
	4anos	200/200	100%	200/200	100%	166/200	83%	156/200	78%
	5anos	199/200	99,5%	198/200	99%	173/200	86,5%	184/200	92%
Grupo Controlo 2		200/200	100%	200/200	100%	192/200	96%	192/200	96%
Grupo PLNM		63/70	90%	69/70	98,5%	65/70	93%	68/70	97%

Tabela 6 Produção de interrogativas gramaticais

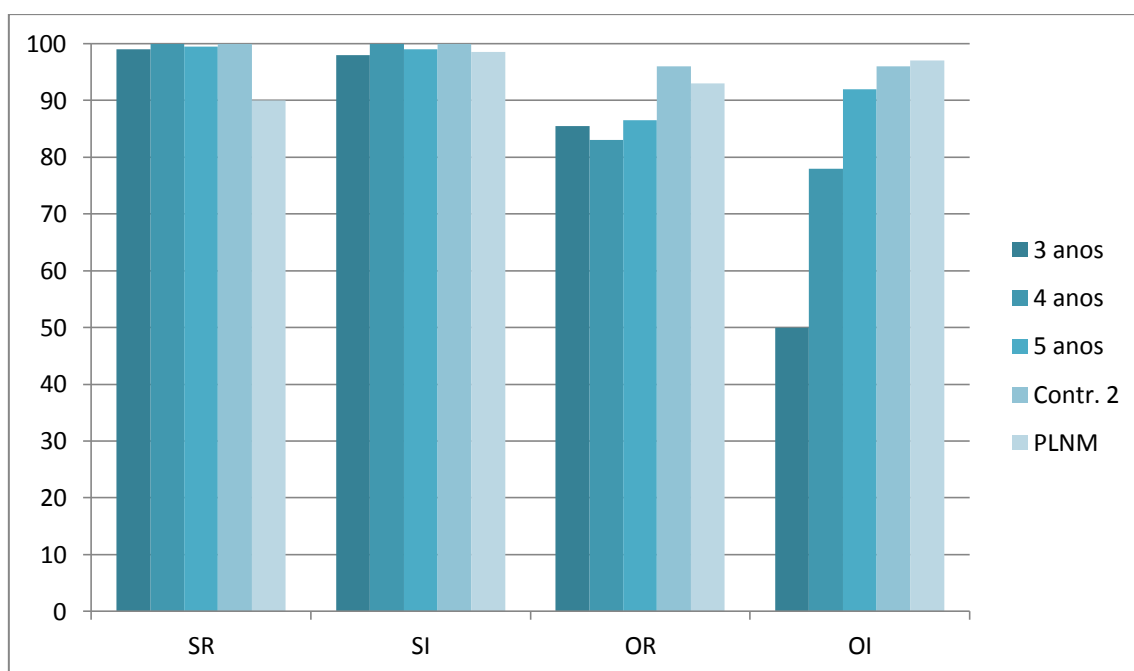


Gráfico 1 Produção de interrogativas gramaticais

Através da tabela e do gráfico apresentados é possível verificar que ambos os grupos de controlo obtiveram quase a totalidade de respostas corretas para SR e SI, com uma margem mínima de erro, sendo que o subgrupo de 4 anos e o grupo de controlo 2 produziu a totalidade de respostas gramaticais (200/200) para estes dois tipos de interrogativas (SR e SI). Contudo o grupo de crianças com PLNM acertou 63/70 respostas em SR, revelando uma assimetria estatisticamente significativa comparativamente aos dois grupos de controlo, neste tipo de interrogativa.

A tabela e o gráfico demonstram, igualmente, que para ambos os grupos de controlo ocorre uma evidente diminuição do número de respostas gramaticais para OR e OI. No grupo PLNM tal não se verifica nas interrogativas reversíveis, sendo que para SR há 63/70 respostas corretas e para OR 65/70. Observa-se para OI um aumento gradual de respostas corretas de acordo com a idade, enquanto para os restantes tipos de interrogativas tal progressão nem sempre se verifica.

O grupo PLNM, comparativamente com o grupo de controlo 1, obteve resultados inferiores para as IS, enquanto que nas IO os seus resultados foram superiores. Comparativamente ao grupo de controlo 2 (com faixa etária semelhante), os seus resultados foram sempre inferiores, exceto nas OI, em que se obtiveram 97% de respostas corretas enquanto o grupo de controlo 2 obteve 96%.

Comparando o subgrupo de 5 anos com o grupo de controlo 2, não se registam diferenças significativas para as IS. Contudo, para as IO regista-se uma diferença significativa em OR, com vantagem para o grupo de controlo 2.

Concluindo:

- 1) O grupo de controlo 2 destacou-se do grupo de controlo 1 ao nível das IO;
- 2) O grupo PLNM possui um desempenho inferior em SR relativamente aos dois grupos de controlo; revela um melhor desempenho ao nível das IO relativamente ao grupo de controlo 1; os seus resultados são inferiores ao grupo de controlo 2, exceto para OI.

V.1.1.2. Conformidade com pergunta-alvo

Em seguida, são apresentados os resultados das interrogativas analisadas, em função da conformidade com a pergunta alvo:

Grupos de Teste		Pergunta-alvo							
		SR		SI		OR		OI	
Grupo Controle 1 (Cerejeira)	3anos	24/200	12%	28/200	14%	5/200	3%	50/200	28%
	4anos	151/200	76%	171/200	86%	56/200	28%	144/200	72%
	5anos	180/200	90%	187/200	94%	123/200	62%	158/200	79%
Grupo Controle 2		200/200	100%	200/200	100%	188/200	94%	200/200	100%
Grupo PLNM		52/70	74%	70/70	100%	64/70	91%	69/70	98,5%

Tabela 7 Número de respostas em conformidade com a pergunta-alvo

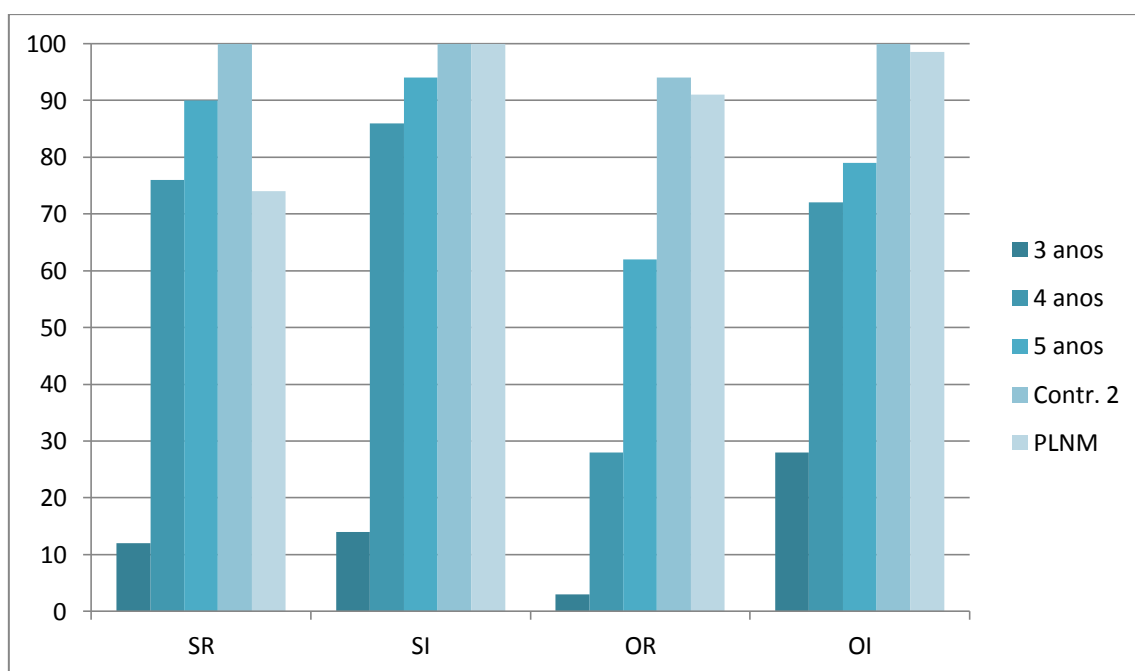


Gráfico 2 Produção de interrogativas em conformidade com pergunta-alvo

De acordo com a tabela e o gráfico apresentados, verifica-se, para as crianças monolingues de PE, um aumento de respostas corretas (em conformidade com a pergunta-alvo) de acordo com a idade. O subgrupo de 5 anos revelou um pior desempenho para as IO, enquanto para o grupo de controle 2 apenas se verifica uma assimetria para OR, obtendo a totalidade de respostas corretas para as OI e para as IS. O grupo PLNM ficou muito aquém nas SR (52/70), tendo obtido um resultado ligeiramente inferior nas IO relativamente ao grupo de controle 2 e a totalidade de

respostas corretas em SI. Verifica-se, assim, que neste grupo o fator reversibilidade condiciona os resultados obtidos: as diferenças entre SR e SI são altamente significativas, principalmente ao nível das IS (74% para SR e 100% para SI). Contudo, é de referir que tal facto não ocorre no grupo de controlo 2, o qual obteve 100% para ambas as IS.

Os dados parecem ainda apontar, como sugerido por Cerejeira (2009), para o facto de a competência adulta de produção de interrogativas ser primeiramente conseguida para as interrogativas irreversíveis.

Concluindo:

- 1) O grupo PLNM revelou uma assimetria entre SR e SI;
- 2) Para IS, o grupo PLNM apresentou resultados ligeiramente inferiores ao subgrupo de 4 anos para SR e iguais ao grupo de controlo 2 para SI;
- 3) Para IO, o grupo PLNM apresentou resultados ligeiramente inferiores ao grupo de controlo 2;
- 4) O grupo de controlo 2 obteve resultados superiores ao grupo de controlo 1, verificando-se um aumento de respostas corretas, de acordo com o aumento da idade.

V.1.1.3. Transferência de papéis temáticos

Apresentam-se, em seguida, os resultados dos dados analisados em função da transferência de papéis temáticos adequada:

Grupos de Teste		Transferência de papéis temáticos							
		SR		SI		OR		OI	
Grupo Controle 1 (Cerejeira)	3anos	198/200	99%	196/200	98%	54/200	27%	118/200	59%
	4anos	200/200	100%	200/200	100%	143/200	72%	193/200	97%
	5anos	199/200	99%	198/200	99%	175/200	88%	189/200	95%
Grupo Controle 2		191/200	95,5%	189/200	94,5%	180/200	90%	178/200	89%
Grupo PLNM		53/70	76%	69/70	99%	60/70	86%	48/70	69%

Tabela 8 Número de respostas com transferência correta de papéis temáticos

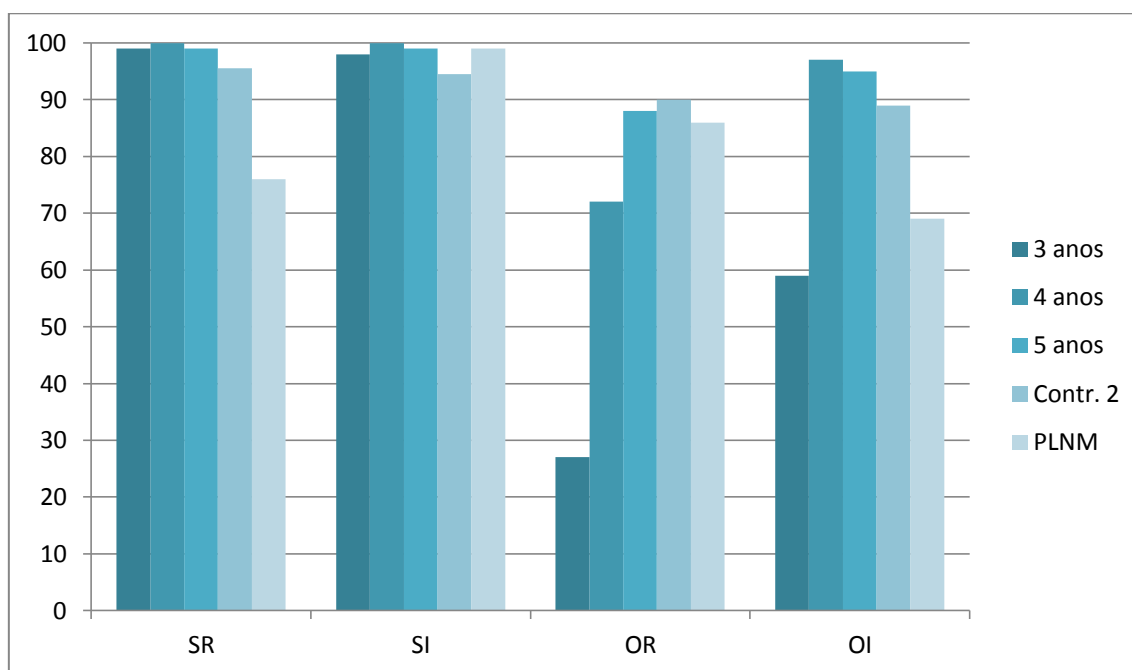


Gráfico 3 Produção de respostas com transferência correta de papéis temáticos

De acordo com a tabela e o gráfico apresentados, verificou-se, no grupo de controle 1, para IS, uma quase totalidade de respostas corretas, sem diferenças relevantes entre SR e SI. Verificou-se, no entanto, uma diminuição acentuada no número de respostas corretas em OR, revelando uma clara assimetria entre IS e IO, relativamente à correta transferência de papéis temáticos.

O grupo de controle 2 também não demonstrou diferenças entre SR e SI, tendo, no entanto, revelado resultados ligeiramente inferiores ao grupo de controle 1. Não se revelaram assimetrias entre OR e OI.

O grupo PLNM obteve uma clara assimetria entre SR e SI, acertando 53/70 para SR e 69/70 para SI. Obteve pior desempenho em OI (48/70), havendo uma acentuada assimetria entre OR e OI.

Comparando o grupo de controlo 1 com o grupo de controlo 2, verifica-se que este último grupo apresenta um número de respostas corretas inferior ao primeiro, exceto para OR.

Comparando o grupo PLNM com o subgrupo de 5 anos, observa-se que os resultados são semelhantes para SI e para OR, sendo que para SR e OI existe uma elevada assimetria, com vantagem para o subgrupo de 5 anos.

Em contexto de reversibilidade, as diferenças de proporção entre SR e OR são evidentes em todos os grupos, sendo de referir que existe uma vantagem para SR nos dois grupos de controlo, contrariamente ao que sucede para o grupo de PLNM. Assim, tal como sugere Cerejeira (2009), as dificuldades das crianças monolingues de PE em OR, demonstram a existência de um padrão de desenvolvimento em termos de atribuição de papéis temáticos adequada em OR.

Em contexto de irreversibilidade, as diferenças de proporção de atribuição correta de papéis temáticos são apenas relevantes no subgrupo de 3 anos e no grupo de PLNM. Os restantes grupos não manifestam dificuldades em atribuir papéis temáticos adequados em OI. Por outro lado, as assimetrias entre OR e OI são igualmente relevantes nos subgrupos de 3 e 4 anos, bem como no grupo de PLNM, sendo que os dois primeiros sugerem que o fator idade condiciona a performance em IO. Assim, os dados parecem corroborar a ideia de Cerejeira (2009) de que para as crianças monolingues de PE existe uma maior dificuldade nas interrogativas de objeto.

É de referir que, de acordo com Cerejeira (2009), verificou-se, no grupo de controlo 1, no subgrupo de 3 anos, a produção consistente de interrogativas desviantes, em detrimento da pergunta alvo. Esse fenómeno foi quase exclusivo das OI, tendo sido vestigial em OR e inexistente nas IS.

De igual modo, no grupo de controlo 2 e no grupo PLNM se verificou a produção de interrogativas desviantes, sendo apresentada a seguinte tabela.

Interrogativas Desviantes								
	SR		SI		OR		OI	
Grupo Controlo2	9/200	4,5%	11/200	5,5%	14/200	7%	10/200	5%
Grupo PLNM	1/70	1%	0/70	0%	6/70	8,5%	13/70	18,5%

Tabela 9 Número de interrogativas desviantes para o Grupo de Controlo 2 e para o Grupo PLNM.

De acordo com a tabela apresentada, o Grupo de Controlo 2 apresentou interrogativas desviantes tanto em IS como em IO, reversíveis e irreversíveis. Não se revelaram diferenças relevantes entre os quatro tipos de interrogativas analisadas. O Grupo de PLNM apenas apresentou interrogativas desviantes para IO, sendo elevado o valor das OI (18,5%).

São comuns, em termos de atribuição de papéis temáticos, dois tipos de erros: a **inversão do papel temático** (produção de uma IS em vez de uma IO) e a **atribuição indeterminada de papel temático** (produção de uma interrogativa do tipo *Quem é que está a molhar?* em vez de *Quem é que o pai está a molhar?*).

Assim, são apresentadas, em seguida, as proporções de inversão de papel temático em função do tipo de interrogativa:

Grupos de Teste		Inversão de Papel Temático							
		SR		SI		OR		OI	
Grupo Controlo 1 (Cerejeira)	3anos	2/200	1%	0/200	0%	51/200	26%	6/200	3%
	4anos	0/200	0%	0/200	0%	31/200	16%	0/200	0%
	5anos	2/200	1%	1/200	0,5%	8/200	4%	0/200	0%
Grupo Controlo 2		0/200	0%	0/200	0%	2/200	1%	0/200	0%
Grupo PLNM		16/70	23%	0/200	0%	2/70	3%	0/70	0%

Tabela 10 Número de interrogativas com inversão de papel temático

Em ambos os grupos de controlo foi quase inexistente a inversão de papéis temáticos. Relativamente ao Grupo PLNM, não ocorreu inversão de papéis temáticos em contexto de irreversibilidade. Contudo, em contexto de reversibilidade, essa inversão ocorreu, tanto em SR como em OR, sendo que em SR o valor foi bastante elevado (23%).

De seguida, são apresentadas as proporções de atribuição indeterminada de papel temático, em função do tipo de interrogativa:

Grupos de Teste		Atribuição indeterminada de Papel Temático							
		SR		SI		OR		OI	
Grupo Controlo 1 (Cerejeira)	3anos	0/200	0%	0/200	0%	87/200	44%	7/200	4%
	4anos	0/200	0%	0/200	0%	21/200	11%	0/200	0%
	5anos	1/200	0,5%	0/200	0%	5/200	3%	0/200	0%
Grupo Controlo 2		0/200	0%	0/200	0%	4/200	2%	0/200	0%
Grupo PLNM		0/70	0%	1/70	1%	3/70	4%	9/70	13%

Tabela 11 Número de respostas com atribuição indeterminada de papel temático

De acordo com a tabela, foram quase inexistentes as respostas indeterminadas para as IS, em todos os grupos. Nas IO, enquanto que se manteve uma percentagem mínima de respostas indeterminadas nos grupos de controlo (excetuando os subgrupos de 3 e 4 anos), verificou-se, no grupo PLNM, um grande número de respostas indeterminadas, com um valor bastante elevado nas OI (13%).

Os resultados dos dois grupos de controlo para OR parecem sugerir que à medida que a idade da criança aumenta, a percentagem de atribuição indeterminada de papéis temáticos diminui.

Concluindo:

- 1) O grupo PLNM revelou uma assimetria entre SR e SI;

- 2) Para SR e OI, o grupo PLNM apresenta uma assimetria relativamente aos dois grupos de controlo;
- 3) O grupo PLNM revelou pior desempenho em OI;
- 4) O grupo de controlo 2 revela resultados inferiores aos do grupo de controlo 1, exceto em OR;
- 5) O grupo PLNM apresenta respostas indeterminadas em IO, tal como interrogativas desviantes.

V.1.1.4. Preenchimento de CP

Neste contexto, as interrogativas foram classificadas tendo em conta que as únicas formas seguras de avaliar que a gramática da criança projeta C são a inversão sujeito-verbo (ISV), nas IO, e a introdução de *é que* em IS e IO. Assim, é de referir que a produção de uma IS sem *é que* não assegura que C esteja disponível, embora neste trabalho, tal como em Cerejeira (2009), se parta do pressuposto de que, na gramática adulta, uma interrogativa deste tipo projete C.

De seguida, são apresentados os dados relativos à utilização da estratégia *é que*:

Grupos de Teste		Interrogativas com <i>é que</i>							
		SR		SI		OR		OI	
Grupo Controlo 1 (Cerejeira)	3anos	24/200	12%	25/200	13%	48/200	24%	60/200	30%
	4anos	152/200	76%	171/200	86%	124/200	62%	162/200	81%
	5anos	188/200	94%	188/200	94%	158/200	79%	169/200	85%
Grupo Controlo 2		191/200	95,5%	190/200	95%	184/200	92%	188/200	94%
Grupo PLNM		53/70	76%	43/70	61%	40/70	57%	34/70	48,5%

Tabela 12 Produção de Interrogativas com *é que*

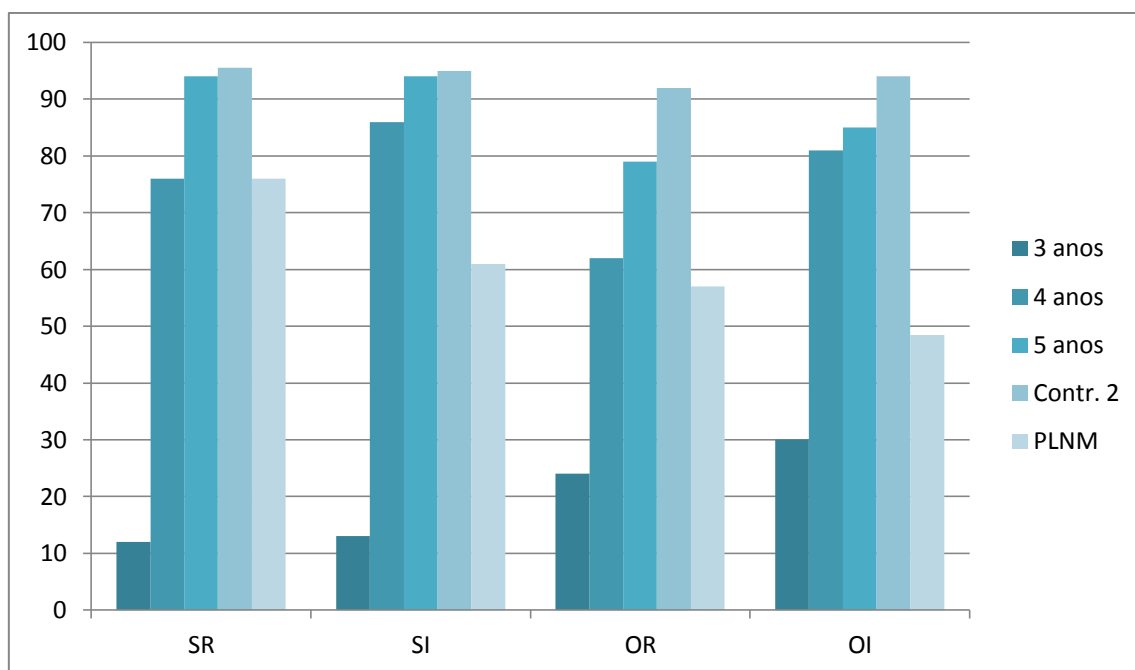


Gráfico 4 Produção de interrogativas com *é que*

A tabela e o gráfico apresentados demonstram que, para as crianças monolíngues de PE (grupos de controlo 1 e 2), há um aumento gradual do número de respostas com *é que*, ao longo da idade. O grupo de controlo 2 esteve sempre muito próximo da totalidade de respostas corretas com uma ligeira vantagem para as IS. Assim, os dados parecem sugerir, tal como refere Cerejeira (2009), que a partir dos 4 anos a utilização de *é que* constitui a grande estratégia para a formação de interrogativas. Deste modo, é possível afirmar que, a partir dos 4 anos, CP está certamente disponível na gramática da criança, uma vez que as interrogativas com *é que* já se encontram bastante generalizadas.

O grupo PLNM obteve um fraco desempenho em todos os tipos de interrogativas, com piores resultados em IO (OR – 57%; OI – 48,5%) e sendo os seus resultados inferiores aos do subgrupo de 4 anos.

Tal como já referido, para além da utilização da estratégia *é que*, a ISV nas IO atesta igualmente a projeção de C. Para além da ISV, as crianças recorreram igualmente a outras estratégias, não gramaticais, que confirmam a projeção de C nas IO. A tabela seguinte dá conta da proporção de ISV e de outras estratégias em IO:

Grupos de Teste		Inversão Sujeito-Verbo				Outras Estratégias			
		OR		OI		OR		OI	
Grupo Controlo 1 (Cerejeira)	3anos	3/200	1,5%	7/200	4%	9/200	4,5%	13/200	7%
	4anos	1/200	0,5%	0/200	0%	10/200	5%	19/200	10%
	5anos	0/200	0%	0/200	0%	6/200	3%	2/200	1%
Grupo Controlo 2		0/200	0%	0/200	0%	0/200	0%	0/200	0%
Grupo PLNM		2/70	3%	10/70	14%	1/70	1%	1/70	1%

Tabela 13 Produção de interrogativas com ISV e com outras estratégias

Na análise da tabela apresentada verifica-se que, em ambos os grupos de controlo, é quase inexistente a inversão de sujeito-verbo. Por outro lado, os subgrupos de 3 e de 4 anos manifestam, embora de forma não muito acentuada, a utilização de outras estratégias.

No grupo PLNM verifica-se uma percentagem significativa de produção de interrogativas com inversão de sujeito-verbo, principalmente nas OI (14%).

Concluindo:

- 1) O grupo PLNM revelou um desempenho inferior ao subgrupo de 4 anos na utilização da estratégia *é que*;
- 2) O grupo de controlo 2 produziu a quase totalidade de respostas com *é que*;
- 3) O grupo de PLNM produziu uma percentagem significativa de IO com ISV.

V.1.2. Compreensão de interrogativas Q-leve (Tarefa 2)

São apresentados de seguida os resultados obtidos na tarefa de compreensão com um sintagma Q-raiz Q- leve (tarefa de compreensão análoga à Tarefa 1), em função do número de respostas corretas):

Grupos de Teste		SR		SI		OR		OI	
		Respostas Certas		Respostas Certas		Respostas Certas		Respostas Certas	
Grupo Controlo 1 (Cerejeira)	3anos	157/200	(79%)	198/200	(99%)	159/200	(80%)	199/200	(99,5%)
	4anos	189/200	(95%)	192/200	(96%)	192/200	(96%)	200/200	(100%)
	5anos	199/200	(99,5%)	200/200	(100%)	199/200	(99,5%)	200/200	(100%)
Grupo Controlo 2		198/200	(99%)	194/200	(97%)	198/200	(99%)	191/200	(95,5%)
Grupo PLNM		70/70	(100%)	65/70	(93%)	55/70	(78,5%)	51/200	(73%)

Tabela 14 Número de respostas certas para a tarefa de compreensão de interrogativas Q-leve

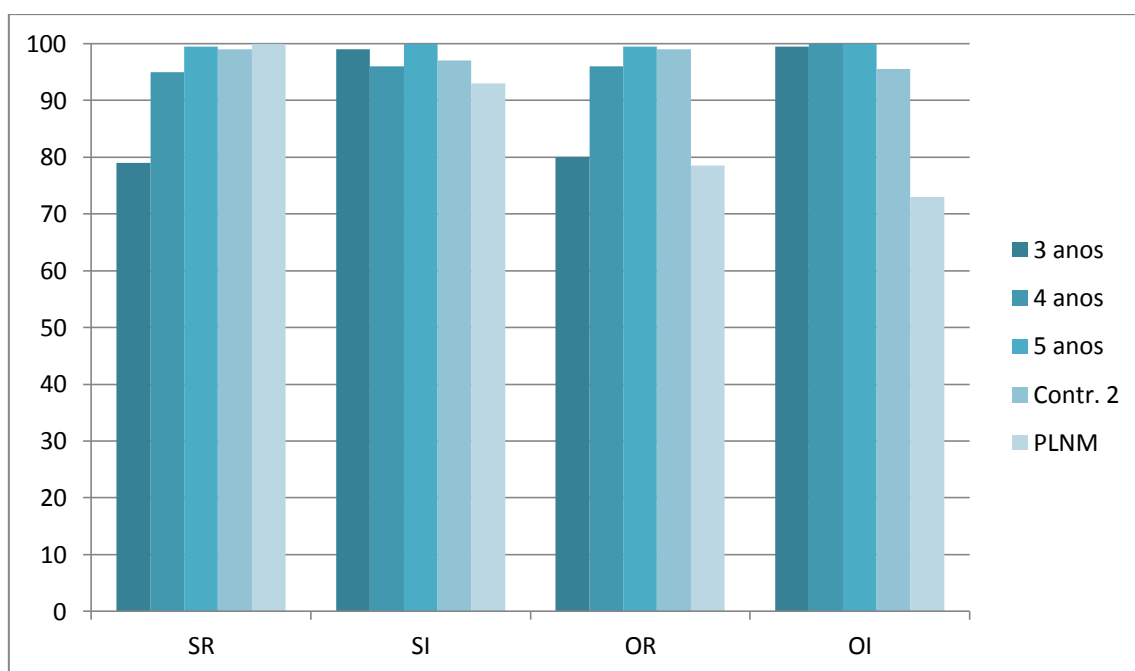


Gráfico 5 Respostas corretas na tarefa de compreensão de interrogativas com sintagma Q-leve

De acordo com a tabela e o gráfico apresentados, observa-se que tanto o grupo de 5 anos de Cerejeira, como o Grupo de Controlo 2 obteve a maioria das respostas corretas relativamente à compreensão de interrogativas Q-leve, sugerindo-se não haver já dificuldade em qualquer um destes tipos de interrogativa. Assim, pode-se afirmar não haver, nestes dois grupos, assimetrias entre IS e IO. Contudo, salienta-se que no Grupo de Controlo 2 existe uma pequena assimetria entre interrogativas com verbo semanticamente irreversível e interrogativas com verbo semanticamente reversível,

sendo que para estas últimas há um maior número de respostas corretas. Deste modo, tal como sugere Cerejeira (2009), as poucas dificuldades encontradas nesta tarefa prendem-se não a uma diferença entre o tipo de interrogativa (sujeito ou objeto), mas ao fator reversibilidade. Relativamente ao grupo de PLNM, a tabela demonstra que foram acertadas todas as SR (100%) e quase todas as SI (93%). Contudo, relativamente às IO há, ainda, um grande número de respostas incorretas. Assim, este grupo revela uma elevada assimetria entre IS e IO. Denota-se, também, uma ligeira assimetria entre interrogativas reversíveis e irreversíveis, com vantagem para as primeiras.

Concluindo:

- 1) Ambos os grupos de controlo obtiveram a maioria das respostas corretas;
- 2) O grupo PLNM demonstra uma acentuada assimetria entre IS e IO, bem como uma ligeira diferença entre contextos de reversibilidade e contextos de irreversibilidade.

V.1.3. Compreensão de interrogativas D-linked (Tarefa 3)

São apresentados, de seguida, os resultados obtidos na tarefa de compreensão com um sintagma Q-raiz D-linked, de acordo com o número de respostas corretas:

Grupos de Teste		SR		OR	
		Respostas Certas		Respostas Certas	
Grupo Controlo 1 (Cerejeira)	3 anos	190/200	(95%)	106/200	(53%)
	4anos	196/200	(98%)	116/200	(58%)
	5 anos	194/200	(97%)	138/200	(69%)
Grupo Controlo 2		197/200	(98,5%)	121/200	(60,5%)
Grupo PLNM		69/70	(99%)	30/70	(43%)

Tabela 15 Número de respostas certas para a tarefa de compreensão de interrogativas D-linked

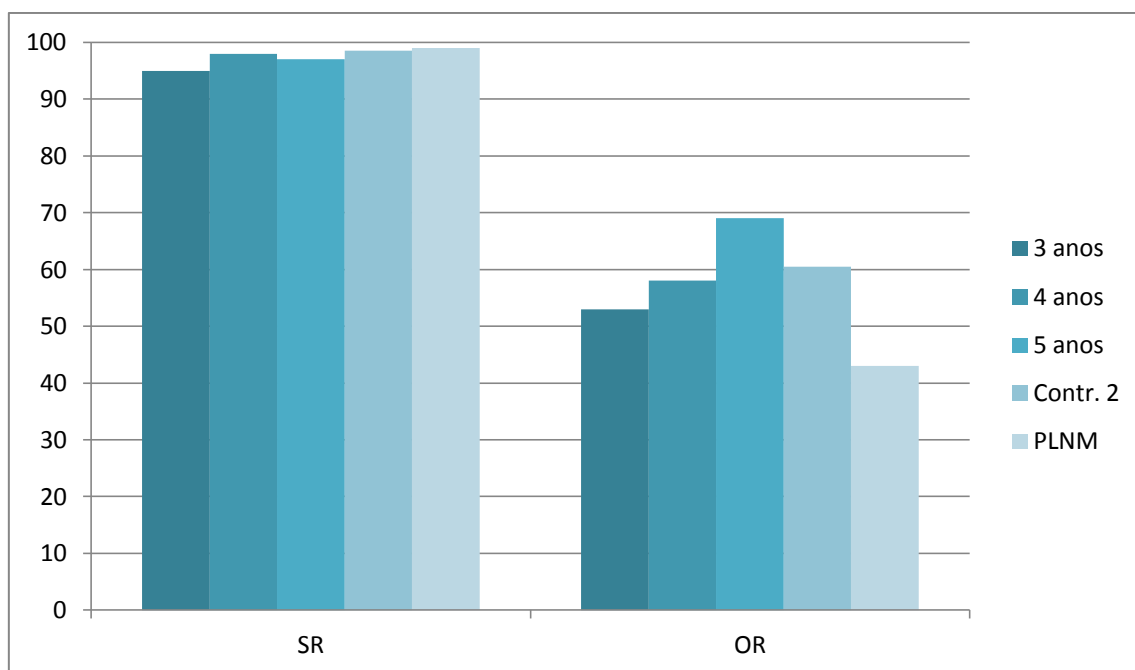


Gráfico 6 Respostas corretas na tarefa de compreensão de interrogativas D-linked

De acordo com a análise da tabela e do gráfico apresentados, verifica-se que, contrariamente ao que aconteceu na tarefa de compreensão de interrogativas com sintagma Q-leve, no caso das interrogativas D-linked existe uma elevada assimetria entre IS e IO. Deste modo, todos os grupos apresentam um maior número de respostas erradas OR, comparativamente a SR, sendo o seu comportamento muito semelhante. Assim, tal como sugerido em Cerejeira (2009), as dificuldades manifestadas nesta tarefa não se prendem com o facto de as interrogativas serem D-linked, mas por serem D-linked de objeto.

Em Cerejeira (2009), na variável OR, é visível um aumento do número de respostas corretas de acordo com o aumento da idade. Contudo, no Grupo de Controlo 2 (com uma média de idade de 8,75), o número de respostas corretas em OR é inferior ao obtido pelo grupo de 5 anos. O grupo de alunos de PLNM é o que revela menor percentagem de respostas corretas em OR (43%), revelando uma assimetria bastante elevada entre IS e IO.

Concluindo:

- 1) O desempenho dos três grupos analisados foi semelhante na compreensão de interrogativas D-linked;

- 2) Todos os grupos revelam uma assimetria bastante elevada na compreensão de SR e OR D-linked, com desvantagem para estas últimas; o grupo PLNM foi o que revelou maior assimetria.

V.2. Análise global

Foram descritos os resultados intra e inter-grupos relativos à diferença de proporção de respostas corretas para as interrogativas de sujeito (SR e SI) e para as interrogativas de objeto (OR e OI). Assim, serão agora concretizadas as principais conclusões relativamente ao desempenho do grupo de crianças com PLNM para IS e IO, sendo também apresentada uma sucinta revisão das principais estratégias observadas durante a produção de interrogativas nos 3 grupos em estudo.

Deste modo, relativamente ao grupo PLNM, concluiu-se o seguinte:

Produção – condição gramaticalidade: Foram identificadas diferenças ligeiramente significativas entre contextos de reversibilidade e contextos de irreversibilidade, com vantagem para estes últimos. O grupo PLNM demonstrou um desempenho semelhante ao grupo de controlo 2, exceto em SR, onde revelou resultados ligeiramente inferiores.

Produção – condição pergunta-alvo: Identificaram-se assimetrias entre SR (74%) e OR (91%). Em contextos irreversíveis os resultados foram muito semelhantes (SI-100%; OI- 98,5%). Também entre SR e SI se verificou uma elevada assimetria. O grupo PLNM revelou um desempenho idêntico ao subgrupo 4 anos para SR. Nos restantes tipos de interrogativas apresentou resultados semelhantes ao grupo de controlo 2.

Produção – condição semântica correta: Foram identificadas várias assimetrias para o grupo PLNM. Assim, verificou-se uma assimetria entre SR (76%) e SI (99%), bem como entre OR (86%) e OI (69%). De igual forma se verificou uma assimetria entre SR e OR e entre OR e OI. Verificou-se um pior desempenho em OI, tal como a produção de respostas desviantes ou indeterminadas. O grupo PLNM obteve um

elevado número de interrogativas em SR (23%) com inversão de papel temático. Em contexto de irreversibilidade esta inversão não ocorreu.

Produção – condição preenchimento CP: Identificaram-se assimetrias entre IS e IO para o grupo PLNM, tendo sido o resultado superior nas IS. Também se verificaram diferenças ao nível de contextos de reversibilidade e irreversibilidade, sendo favorável o contexto de reversibilidade. É de referir um elevado número de interrogativas produzidas com inversão sujeito-verbo em OI.

Compreensão Q-leve: O grupo PLNM demonstrou uma acentuada assimetria entre IS e IO, com vantagem para as primeiras. Revelou, igualmente, uma ligeira diferença entre contextos de reversibilidade e contextos de irreversibilidade.

Compreensão D-linked: O grupo PLNM teve um desempenho em SR semelhante aos dos dois grupos de controlo e revelou um fraco desempenho em OR (43%), com um resultado inferior ao subgrupo de 3 anos.

Capítulo VI: Discussão dos Resultados

Serão agora discutidos os resultados apresentados no capítulo anterior.

De um modo geral, pretende-se, com os resultados obtidos, detetar se existem ou não dificuldades na compreensão e/ou produção de interrogativas –Q raiz nas crianças com PLNM, especulando sobre a natureza dessas dificuldades. Deste modo, esta discussão será baseada em aspetos problemáticos atestados para crianças em fase de desenvolvimento típico da linguagem e em aspetos problemáticos atestados para crianças aprendentes de uma Língua Não Materna. É de referir que os resultados obtidos podem ter sido condicionados pelo reduzido número de crianças participantes no grupo PLNM.

Relativamente à produção de interrogativas –Q raiz, os resultados obtidos permitem fundamentar e corroborar algumas das hipóteses que têm sido colocadas em vários estudos. Do ponto de vista da gramaticalidade, o grupo PLNM não aparenta ter um comportamento desviante dos dois grupos de controlo (apesar de ter revelado resultados ligeiramente inferiores em SR), pelo que sugere não haver dificuldade sintática na produção de interrogativas Q-raiz. No que diz respeito à pergunta-alvo, o grupo PLNM revelou assimetria entre interrogativas reversíveis e interrogativas irreversíveis, principalmente nas IS, o que significa que o contexto de reversibilidade condicionou a performance deste grupo. Relativamente à atribuição de papéis temáticos, verificou-se uma clara assimetria entre SI e OI, com pior desempenho em OI, o que significa que a interrogativa de objeto condicionou os resultados deste grupo. Nesta condição foi notória a inversão de papéis temáticos em SR (contrariamente ao que sucedeu nos grupos de controlo) e as produções indeterminadas nas IO, principalmente em OI, sugerindo que as crianças também exibem dificuldades nestas construções, mas recorrem a outra estratégia para a contornar. Finalmente, em relação ao preenchimento de C, os dados são controversos devido ao facto de, nas IS, ser impossível de determinar se esta categoria é projetada, a não ser que se tenha recorrido à estratégia *é que*. Assim, verificou-se ser ainda pouco utilizada a estratégia *é que*, principalmente ao nível das IO. Por outro lado, notou-se, nas IO, um grande número de interrogativas produzidas com inversão sujeito-verbo, principalmente em OI. Deste modo, tendo em conta as assimetrias entre IS e IO, bem como os resultados dos dois grupos de controlo, os dados

parecem sugerir que as dificuldades em OI estão intimamente relacionadas com o processo de transferência de papéis temáticos.

No que diz respeito à capacidade de compreensão de interrogativas Q-raiz, os resultados obtidos apontam para uma discrepância entre IS e IO, tanto em interrogativas Q-leve, como em interrogativas D-linked, com um favorecimento das primeiras. O facto de as crianças com PLNM terem revelado um bom desempenho nas IS (idêntico aos dos grupos de controlo) indica uma inexistência de dificuldades neste tipo de interrogativas e sugere que a competência necessária para compreender IS é adquirida antes da capacidade para produzir correta e consistentemente essas mesmas interrogativas. Pelo contrário, o grupo PLNM revelou um desempenho bastante inferior em IO, compreendidas também mais tardiamente em alunos monolíngues de PE. É de referir que na compreensão de IO Q-leve e D-linked se identificaram traços de um comportamento inferior à faixa etária de 3 anos. Para IS os resultados foram semelhantes aos do grupo de controlo 2 (com a mesma faixa etária). Assim, os dados de compreensão parecem sugerir que, tal como para os alunos monolíngues, as dificuldades manifestadas na tarefa 3 não se prendem com o facto de as interrogativas serem D-linked ou serem de objeto, mas com o facto de serem D-linked e de objeto.

Sugere-se, assim, de acordo com a análise dos dados obtidos, que os alunos aprendentes de Português L2 revelam maior dificuldade nas interrogativas em contexto de reversibilidade (IS e IO) e nas interrogativas de objeto, tal como Cerejeira (2009) atestou para as crianças aprendentes de Português L1. Também Costa et al (2009) e Costa et al (2011) aferiram uma maior dificuldade das crianças nas orações relativas de objeto, tendo estes resultados sido replicados noutras línguas.

De referir que, embora as dificuldades encontradas no grupo PLNM sejam semelhantes aos dos grupos de controlo, essas semelhanças encontram-se não nos grupos da mesma faixa etária, mas nos grupos de faixas etárias mais novas. Assim, contrariamente ao que sugerem alguns autores (ver p.e. Sinclair-Zwart (1973) e Radford (1990)), os dados parecem apontar para que as dificuldades com as interrogativas não se devam a questões de desenvolvimento, mas sim a questões de processamento pois, caso contrário, essas dificuldades não teriam sido aqui encontradas. O estudo efetuado por Costa, Grillo e Lobo (2012) vem ainda reforçar esta ideia, pois revela que também os adultos demonstram mais dificuldades nas orações relativas de objeto, não sendo

claramente aqui uma questão de desenvolvimento e apontando para questões de processamento.

Importa pois referir, mais uma vez, que observando os dados apresentados, parece haver evidência de que pelo menos alguns dos processos de aquisição assumidos em L1 também se encontram em L2, o que significa que ambos os tipos de aquisição poderão estar sujeitos aos mesmos padrões. Assim, tal como apontado em alguns estudos já referidos anteriormente, apesar de os dois processos não serem precisamente idênticos, parece haver, de facto, sequências na aquisição de L2 que são comuns no percurso de aprendizagem de diferentes falantes com diferentes L1. Deste modo, a análise dos resultados observados parece apontar para que os estádios pelos quais os falantes de L2 progridem sejam uniformes, o que nos poderá levar a questionar a importância do papel da L1 e das suas propriedades no processo de aquisição de uma L2. De facto, sendo o Português uma Língua que permite o movimento sintático QU, é possível questionar se as crianças aprendentes de Português L2, cuja L1 seja “*in situ*” (como é o caso do Mandarim – Língua maioritária no grupo PLNM) têm um comportamento desviante, ou não, quanto ao uso deste movimento sintático. E, de facto, apesar de nem sempre o seu uso ser o mais correto, a verdade é que em grande parte das interrogativas produzidas pelo grupo PLNM foi feito este movimento, inexistente na sua Língua Materna. Assim, não se observam evidências de transferência de L1 para L2, não corroborando as hipóteses de Schwartz & Sprouse (1994), Robertson & Sorace (1999), entre outros.

Seria igualmente importante questionarmo-nos aqui sobre se a aquisição de uma L2 conta com o acesso a diferentes valores paramétricos, ou seja, se conta com o acesso à Gramática Universal (GU). Assim, tomando ainda como exemplo o movimento sintático QU e tendo sido já verificado que as interrogativas produzidas pelo grupo PLNM mostram evidência para o acesso a este parâmetro, estas parecem confirmar o acesso à GU na aquisição de uma L2.

Comparando as três línguas presentes no grupo PLNM (Mandarim – 5 crianças; neerlandês – 1 criança; russo – 1 criança), os resultados revelaram haver uma maior dificuldade em IO para as três Línguas em estudo, com uma maior incidência de erros, contudo, no Mandarim. No entanto, tal poderá ser justificado pelo facto de para cada uma das outras duas Línguas ter havido apenas uma criança em estudo.

CONCLUSÃO

O estudo efetuado nesta dissertação de mestrado, embora não seja representativo das crianças aprendentes de Português Língua Não Materna, permitiu explorar, numa primeira instância, o desempenho das mesmas ao nível da produção e da compreensão de interrogativas parciais, contribuindo para a identificação de áreas de estudo pertinentes nesta população.

A partir dos resultados obtidos nas tarefas de produção e de compreensão foram obtidos resultados que se aproximam dos estudos efetuados para as crianças com Português Língua Materna.

De todo o estudo exploratório realizado salientam-se os seguintes aspetos:

- a) As crianças com PLNM revelaram assimetrias na produção e compreensão de interrogativas de sujeito e interrogativas de objeto, com pior desempenho em IO;
- b) O pior desempenho em IO parece relacionar-se com a dificuldade na atribuição correta de papéis temáticos, a qual é reforçada em contexto de reversibilidade;
- c) As crianças com PLNM revelaram assimetrias na compreensão de interrogativas Q-leve e D-linked, com pior desempenho em D-linked;
- d) Para quase todas as condições analisadas, ao nível da produção e da compreensão, as crianças com PLNM revelaram um desempenho semelhante a crianças de faixas etárias inferiores.

Os dados recolhidos ajudam a entender a natureza das assimetrias entre dependências de sujeito e de objeto no desenvolvimento linguístico. Ao contrário do que se poderia pensar, estas não decorrem apenas de um processo de maturação linguística. Se assim fosse, esperar-se-ia que o desenvolvimento linguístico em crianças com idades idênticas fosse semelhante, independentemente de se tratar de aquisição de L1 ou L2. Estes dados mostram que a assimetria se manifesta em idades posteriores, perante tarefas diferentes ou em processos de aquisição distintos.

Esta observação corrobora, por exemplo, a hipótese colocada em Costa, Grillo e Lobo (2012), de que as assimetrias sujeito-objeto decorrem de problemas de processamento e não de maturação. Neste estudo, os autores referem que, em diferentes

métodos, estas assimetrias também se manifestam em adultos, quando a tarefa usada permite medir processamento de forma mais fina. Assim, também aqui os custos de processamento se tornam evidentes numa tarefa cognitivamente mais exigente: o domínio da língua estrangeira.

Do ponto de vista metodológico foram alcançados todos os objetivos inicialmente propostos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ambar, M. (1992). *Para uma Sintaxe da Inversão Sujeito-Verbo em Português*, Lisboa: Colibri.

Ambar, M. (1985). “Sobre a estrutura dos Constituintes Interrogativos”. *Atas do I Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, 247-262.

Amendoeira, F. & J. Ribeiro (2000). *Português Língua Segunda – Guia Anotado de Recursos*. Lisboa: Associação de Professores de Português/Instituto de Inovação Educacional.

Baker, M. (1997). “Thematic roles and syntactic structure.” In L. Haegmenan (ed.). *Elements of Grammar: Handbook of Generative Syntax*, Dordrech: Kluwer Academic Publishers, 1997, pp. 73-139.

Calvet, L. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*, Paris: Plon.

Cancino, H., Rosansky, E. J., Schumann, J. H. (1978). “The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers.” In E. M. Hatch (ed.). *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 207-230.

Cerejeira, J. (2009). *Aquisição de Interrogativas de sujeito e de objeto em Português Europeu*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa.

Cheng, L. (1991). *On the Typology of Wh-question*. Tese de Doutorado. Massachusetts Institute of Technology.

Cheng-The, J. H. (1982). *Logical Relations in Chinese and Theory of Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35 (1), 26-58.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press

Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Chomsky, N. (1982). *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Cook, V. (2001). "Linguistics and Second Language Acquisition: One Person with Two Languages." In M. Aronoff & J. Rees-Miller (eds.) *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. Basingstoke: Macmillan.

Costa, João, Nino Grillo & Maria Lobo (2012). Minimality beyond lexical restrictions: Processing and Acquisition of free relatives in European Portuguese. *Revue Roumaine de Linguistique/Roumanian Review of Linguistics*.

Costa, J., M. Lobo, & C. Silva (2011). “Subject-object asymmetries in the acquisition of Portuguese relative clauses: Adults vs. children”. *Lingua* 121:1093-1100.

Costa, J., M. Lobo, C. Silva, & E. Ferreira (2009). “Produção e Compreensão de orações relativas em Português Europeu: dados do desenvolvimento típico, de PEDL e do agramatismo”. In *Textos Seleccionados. XXIV Encontro Nacional da APL*, Lisboa

Costa, J. & A. L. Santos; (2003). *A Falar com os Bebés. O desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.

Costa, J. (coord.). (2010). *Gramática Moderna da Língua Portuguesa*. Lisboa: Escolar Editora.

DEB (2003). *Caraterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica – Núcleo de Organização Pedagógica e Apoios Educativos.

Duarte, I., Brito, A. M. (2003). *Predicação e classes de predicadores verbais*. In: Brito, A. M., Duarte, I, Faria, I. H., Frota, S., Mateus, M. H. M., Matos, G., Oliveira, F., Vigário, M. Villalva, A., *Gramática da Língua Portuguesa*. (5ª edição). Lisboa: Caminho.

Ellis, Rod (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Emmorey, K. (2002). "The Critical Period Hypothesis and the effects of late language acquisition." In K. Emmorey (ed.). *Language Cognition and the Brain*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 205-226.

Ervin-Tripp, S. M. (1978). "Is second language learning like the first?". In E. M. Hatch (ed.). *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 190-206.

Faraco, C. A., (2008). *Norma culta brasileira. Desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial.

Felix, S. W. (1977). "Interference, interlanguage and related issues". In C. Molony, H. Zobl, W. Stölting (eds.). *Deutsch im kontakt mit Anderen Sprachen [German in Contact with Other Languages]*. Kronberg: Scriptor. pp. 237-258.

Friedmann, N., & R. Novogrodsky. (2011). Which questions are most difficult to understand?: The comprehension of wh questions in three subtypes of SLI. *Lingua* 121:367-382.

Friedmann, N., A. Belletti & L. Rizzi. (2009). Relativized relatives: types of intervention in the acquisition of A-bar dependencies. *Lingua*, 119: 67-88.

Fromkin, V., S. Kreshen, S. Curtiss, D. Rigler, & M. Rigler (1974). "The development of language in Genie: A case of language acquisition beyond the "critical period". *Brain and Language* 1: 87-107.

Gavruseva, E. (1998). "Left-branch violations in child L2 English". In A. Greenhill, M. Hugles, H. Littlefield & H. Walsh (eds.). *Proceedings of the 22th Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press. pp. 235-245.

Goodluck, H. (1986). "Language Acquisition and linguistic theory". In P. Fletcher and M. Garman (eds.). *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 49-68.

Grodin, N. & White, L. (1996). "Functional categories in child L2 aquisition of French". *Language Aquisition* 5: 1-34.

Grodzinsky, Y., (2000). Neurology of syntax: language use without Broca's area. *Behavioral and Brain Sciences* 23: 1-71.

Grodzinsky, Y. & A. Santi. (2008). The battle for broca's region. *Trends in Cognitive Sciences* 12:474-480. URL

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661308002222>.

Guasti, M. T. (2002). *The Growth of Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.

Hakuta, K. (1976). "A case study of a Japanese child learning English as a second language". *Language Learning* 26: 321-351.

Haznedar, B. & Schwartz, B.D. (1997). "Are there Optional Infinitives in child L2 acquisition?" In E. Hughes and A. Greenhill (eds.). *Proceedings of the 21st Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press. pp. 245-256.

Henry, A. & Tangney, D. (1996). "Functional categories in child L2 acquisition of Irish." In A. Stringfellow, D. Cahana-Amitay, A. Zukowski (eds.). *Proceedings of the 20th Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Ionin, T. & Wexler, K. (2002). "Why is "is" easier than '-s?: Acquisition of tense/agreement morphology by child second language learners of English." *Second Language Research* 18: 95-136.

José, C. (2011). *Compreensão e Produção de Interrogativas Parciais em Crianças do Português Europeu com Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Saúde. Instituto Politécnico de Setúbal., Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa

Klein, W. & C. Perdue (1992). *Utterance Structure: Developing Grammars Again*. Amsterdam: John Benjamins.

Klein, W. & C. Perdue (1997). "The basic variety (or: couldn't natural languages be much simpler?)" *Second Language Research*, 13.

Krashen, S., R. Scarcella & M. H. Long (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

Krashen, S. (1994). "The Input Hypothesis and its rivals" in N. Ellis (ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press. pp. 45-78.

Lakshmanan, U. (1995). "Child second language acquisition of syntax". *Studies in Second Language Acquisition* 17: 301-329.

Lane, H. (1976). *The wild boy of Aveyron*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley & Sons.

Mateus, M. H., A. M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, F. Oliveira, M. Vigário, A. Villalva. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

McLaughlin, B. (1978). *Second-Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Meisel, J.M. (2004). "The bilingual child." In T.K. Bhatia and W. C. Ritchie (eds.). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell. pp. 91-113.

Meisel, J.M., Clahsen, H. & Pienemann, M. (1981). "On determining developmental stages in natural second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 3: 109-135.

Park, H. (2000). "When-questions in second language acquisition". *Second Language Research* 16: 44-76.

Pesetsky, D. (1987). *Wh-in-situ: Movement and Unselective Binding*. In E. J. Reuland et A. T. Meulen (eds.), *The Representation of (In)definiteness*, 98-129. Cambridge, Mass: MIT Press

Prévost, P. (2003). "Truncation and missing inflection in initial child L2 German." *Studies in Second Language Acquisition* 25: 65-97.

Radford, A. (1990). *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*. Oxford: Basil Blackwell.

Raposo, E. (1999). "Da Teoria de P&P ao PM: algumas ideias-chave". In E. Raposo (trad.) *O Programa Minimalista*, Chomsky (1995).

Raposo, E. (1992). *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*. Lisboa: Caminho.

Ravem, R. (1978). "Two Norwegian children's acquisition of English syntax". In E. M. Hatch (ed.). *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 148-154.

Schachter, J. (1988). "Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar". *Applied Linguistics*, 9.

Schwartz, B. D. (2004). "Why child L2 acquisition?" In J. Van Kampen & S. Baauw (eds.). *Proceedings on Generative Approaches to Language Acquisition 2003*. Utrecht, The Netherlands: LOT Occasional Series. pp. 47-66.

Schwartz, B. D. (1992). "Testing between UG-based and problema-solving models of L2A: Developmental sequence data." *Language Acquisition* 2: 1-19.

Schwartz, B. D. & Sprouse, R. A. (1994). 'Word order and nominative Case in nonnative language acquisition: A longitudinal study of L1 Turkish German interlanguage'. In T. Hoekstra and B.D. Schwartz (eds.). *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.

Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

Silva, C. V. (2005). "A Aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas". *Revista Saber (e)Educar*, 10, Porto: ESEPF, 91-104.

Sinclair-Zwart, H. (1973). *Language acquisition and cognitive development*. In Moore

Singleton, D. (1989). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sorace, A. & Filiaci, F. (2006). "Anaphora resolution in near-native speakers of Italian." *Second Language Research* 22(3):339-368.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.

Unsworth, S. (2005). *Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A study on the acquisition of direct object scrambling in Dutch*. Dissertação PhD , Utrecht University.

Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton. [1^a ed.1953]

White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge University Press, UK.

Wode, H. (1978). "Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition". In E. M. Hatch (ed.). *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House. pp. 101-117.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1. Gavrusseva (1998): Distribuição de “Whose-questions”	29
Tabela 2. Resumo dos grupos de estudo	39
Tabela 3. Exemplos de estímulos verbais e visuais para o teste de produção	41
Tabela 4. Exemplos de estímulos verbais e visuais para o teste de compreensão Q-leve...	43
Tabela 5. Exemplos de estímulos verbais e visuais para o teste de compreensão D-linked.	44
Tabela 6. Produção de interrogativas gramaticais	48
Tabela 7. Interrogativas em conformidade com pergunta-alvo	50
Tabela 8. Interrogativas com transferência correta de papéis temáticos.....	52
Tabela 9. Interrogativas desviantes para o Grupo de Controlo 2 e para o Grupo PLNM .	54
Tabela 10. Interrogativas com inversão de papel temático	54
Tabela 11. Interrogativas com atribuição indeterminada de papel temático.....	55
Tabela 12. Produção de interrogativas com <i>é que</i>	56
Tabela 13. Produção de interrogativas com ISV e com outras estratégias	58
Tabela 14. Número de respostas certas para a tarefa de compreensão Q-leve	59
Tabela 15. Número de respostas certas para a tarefa de compreensão D-linked	60
Gráfico 1. Produção de interrogativas gramaticais	48
Gráfico 2. Produção de interrogativas em conformidade com pergunta-alvo	50
Gráfico 3. Produção de interrogativas com transferência correta de papéis temáticos	52
Gráfico 4. Produção de interrogativas com <i>é que</i>	57
Gráfico 5. Respostas corretas na tarefa de compreensão Q-leve	59
Gráfico 6. Respostas corretas na tarefa de compreensão D-linked	61

ANEXOS¹⁷

Anexo 1: Teste 1

Anexo 2: Teste 2

Anexo 3: Teste 3

Anexo 4: Ficha de Registo do Perfil Sociolinguístico

Anexo 5: Quadro-resumo dos estudos em L2

¹⁷ Os anexos encontram-se em CD.